



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE

Barn av sin tid?

En etnografisk studie om konstruktionen av det kompetenta barnet, ålder och kön i förskolan

Lina Alm

Uppsats:	15 hp
Kurs:	Magisteruppsats i barn och ungdomsvetenskap PDA522
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2015
Handledare:	Ylva Odenbring
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	HT15-2920-002-PDA522

Abstract

Uppsats:	15 hp
Kurs:	Magisteruppsats i barn och ungdomsvetenskap PDA522
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2015
Handledare:	Ylva Odenbring
Examinator:	Maj Asplund Carlsson
Rapport nr:	HT15-2920-002-PDA522
Nyckelord:	Förskola, det kompetenta barnet, barnsyn, kön, genus, ålder,

Syfte

Det övergripande syftet för föreliggande studie är att undersöka konstruktionen av det kompetenta barnet i förskolans praktik. Mer specifikt riktas fokus mot normativa föreställningar om kön och ålders betydelse för konstruktionen av det kompetenta barnet. Begreppet det kompetenta barnet förstås här som ett uttryck för en dominerande diskurs om barndom och utgångspunkten för studien har varit att diskutera och problematisera diskursen i förhållande till den pedagogiska praktiken på den undersökta förskolan

Teori

Studien tar sin utgångspunkt i ett kritiskt socialkonstruktionistiskt perspektiv där kunskap förstås som socialt och kulturellt konstruerad i förhandlingar och relationer med andra. Detta innebär för föreliggande studie att idéer om vad barn och barndom är måste förstås i relation till hur dessa idéer produceras och reproduceras tillsammans med andra och med hänsyn till hur maktstrukturer påverkar produktionen av kunskap och sociala kategorier. För att förstå hur olika maktstrukturer samverkar med varandra används ett intersektionellt perspektiv i analysen. Analysen tar sin utgångspunkt i Connells (2009) teori om genusregimer och Butlers (2007) performativitetsbegrepp, samt begreppen åldersordning och livsförlopp (Krekula, Närvänen och Näsman, 2005).

Metod

Föreliggande studie är en kvalitativ studie inspirerad av en etnografisk forskningsansats. Datainsamlingen har skett genom observationer på en åldersheterogen förskoleavdelning. Materialet består av sammanlagt fem dagars observationer genomförda under en månads tid samt samtal med pedagoger. Observationerna har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar.

Resultat

Studiens resultat visar på en komplex bild av vad det innebär att uppfattas som kompetent barn. Förmågor som självständighet och självkontroll framstår som centrala och eftersträvaransvärda i verksamhetens praktik, samtidigt visar resultatet på att såväl ålder som kön spelar in i bedömningen av hur väl barnen förväntas kunna hantera dessa förmågor. Studiens resultat pekar på att alla barn inte uppfattas som kompetenta, framförallt ålder men även barnens kön och till viss del kultur/etnicitet föreföll påverka hur barnen positionerades i gruppen.

Inledning	4
Barn och barndom – en bakgrund	5
Syfte & frågeställningar	7
Tidigare forskning	8
Förskolan som samhällsinstitution	8
Könsforskning i förskolan	9
Med hänsyn till ålder	10
Det kompetenta barnet.....	12
Teoretiska utgångspunkter	14
Teoretiskt ramverk	14
Centrala begrepp.....	14
<i>Intersektionellt perspektiv</i>	<i>14</i>
<i>Performativitet och genusregimer</i>	<i>15</i>
<i>Åldersordning och livsförlopp.....</i>	<i>16</i>
Studiens genomförande.....	18
En etnografisk ansats	18
Urval och tillträde till fältet.....	19
Avdelningen Myran.....	20
Materialinsamling och analys	20
Reflexivitet och tillförlitlighet.....	21
Etiska överväganden	22
Resultat	23
Prolog.....	23
Utveckling och (o)förmåga.....	24
I behov av hjälp?	27
Disciplinering och normbrott	30
Att hålla ordningen levande – hjälpfröknar	33
Sammanfattning	36
Diskussion	38
En metodologisk reflektion.....	38
Det kompetenta barnets konstruktion.....	38
Kompetens i förhållande till ålder och kön	40
Barn av sin tid?.....	41
Fortsatt forskning	42
Referenser	43
Bilaga I.....	46

Inledning

Under de senaste decennierna har vardagen för små barn förändrats. Från att i huvudsak ha uppfostrats i hemmen av sina föräldrar spenderar barn av idag allt mer tid i olika institutioner. Enligt Skolverkets statistik är ca 82 % av alla barn mellan ett och fem år är inskrivna i någon form av förskoleverksamhet (Skolverket, 2014). Vi kan alltså tala om en institutionalisering av barndomen där förskolan utgör det första mötet med utbildningssystemet för de allra flesta barn.

Enligt skollagen skall all utbildning i det svenska skolväsendet vara likvärdig. Det vill säga att *alla barn* oavsett faktorer som kön, etnicitet, klass, ålder, religion eller bostadsort har rätt till utbildning på lika villkor (SFS 2010:800). Min utgångspunkt för denna studie är att när vi använder begrepp som *barn* och *barndom* alltid måste förstå dessa begrepp som historiskt och kulturellt bundna diskursiva produkter (Brembeck, Johansson & Kampmann, 2004). Med det vill jag säga att vår idé om vad ett barn är aldrig kan förstås som av naturen given eller självklar. *Barn* betraktas alltså här som en socialt konstruerad samhällskategori. En kategori som får mening genom såväl, biologiska premisser som politiska, ekonomiska eller kulturella diskurser (James & James, 2004) och dominerande diskurser om barn och barndom måste därmed förstås ur den funktion de spelar i produktionen av *normalitet*; vad som anses vara normalt och önskvärt i ett givet sammanhang.

Med en kritisk ingång vill jag i denna studie undersöka konstruktionen av barn och barndom närmare och min önskan är att kunna bidra till att öka förståelsen kring hur idéer om barn och barndom produceras och förhandlas inom ramen för vårt utbildningssystem. Undersökningen tar avstamp i en specifik diskursiv förståelse av barn som vuxit fram under de senaste decennierna och som kommit att få en dominerande position inom såväl förskola och skola som i psykologisk och politisk debatt. En diskurs som präglats av diskussionen om *det kompetenta barnet*, där barn uppfattas som sociala aktörer med individuella rättigheter och förmågor att påverka sina liv (Brembeck et al., 2004; Sjöberg, 2011; Hellman 2010; Hellman, Heikkilä & Sundhall, 2014; James & James, 2004).

Diskursen om det kompetenta barnet kan å ena sidan förstås som ett uttryck för ett ökat engagemang för barns delaktighet och rättighet och diskussionen går att härleda till den debatt om barn och barndom som föranledde och följde efter ratificeringen av FNs barnkonvention

1989. (Brembeck et.al, 2004, Sjöberg, 2011). Å andra sidan kan synen på barn som kompetenta förstås som representativt för en ny form av individualiserad styrning och disciplinering av barnet då positionen det kompetenta barnet ofta förknippas med ett självständigt, självgående och till viss del självreglerande barn (Hellman, 2010, Sjöberg, 2011, Tullgren, 2004). En disciplinering som enligt Sjöberg (2011) tenderar att lägga ett allt större ansvar på individen och som bör ses i ljuset av ökad individualism och nyliberala värderingar.

Om vi återgår till förskolan, som en samhällsinstitution med ett uttalat syfte att utveckla demokratiska förmågor och ett ansvar att ordna en likvärdig utbildning för alla barn, anser jag att det finns anledning att problematisera synen på det kompetenta barnet som något självklart. Förskolan är idag en plats där en betydande del av barndomen levs och konstrueras och bör därför belysas utifrån hur den som institution påverkar barns livsvillkor. Det övergripande syftet för den föreliggande studien är att kritiskt belysa hur olika förväntningar på barn och barndom påverkar barnens möjlighet att förvärva positionen ett kompetent barn i förskolans vardagliga verksamhet – praktik. Genom att använda mig av ett intersektionellt perspektiv i min analys önskar jag kunna diskutera hur olika strukturer påverkar barnens möjligheter att leva upp till idealet om det kompetenta barnet.

Barn och barndom – en bakgrund

Barn och barndom utgör centrala begrepp för den föreliggande studien och följande avsnitt är tänkt som en introduktion till hur begreppen kan förstås och användas. Genomgången är inte avsedd att ge en heltäckande bild utan i stället skissa upp en bakgrund till hur begreppen förstås i denna studie.

Vad vi menar med vad ett barn är, kan vid en första anblick tyckas självklart. Juridiskt görs definitionen bland annat genom Barnkonventionens (UNICEF Sverige, 2009) förklaring som deklarerar att alla människor under 18 år är barn, samt vår lagstiftnings definition av myndighetsålder. Begreppet barn hänvisar således till en viss tidsperiod i människors liv, men dess innebörd, vad vi menar när vi talar om denna tidsperiod är som Halldén (2007) uttrycker det förbundet med det samhälle eller kultur som gör definitionen.

Att åldersgränsen är dragen just vid 18 år är inte något av naturen givet eller självklart, istället har definitionen av vem som är barn och vem som är vuxen skiftat i takt med

samhällsekonomiska behov och utvecklingsbiologiska idéer. Som Nygren (2004) framhåller har idéer om när äktenskap bör ingås spelat en central roll. Åldersgränserna har på så vis historiskt sett skiljt sig åt mellan könen, för kvinnors del har fertilitetsålder och biologisk utveckling spelat en viktig roll medan det för männens del mer handlat om möjligheter till försörjning. Först i slutet av 1960-talet som män och kvinnor i Sverige jämföras med en myndighetsålder vid 18år.

Ovanstående resonemang rör sig kring frågan om vem som är ett barn och visar på den kulturella och historiska dimensionen av åldersgränserna. Återgår vi till frågan om vad barn är kan vi under slutet av 1900-talet se en utveckling av barndomsförståelsen mot en syn på barn som en egen social grupp. Inte minst i och med framväxten av det barndomssociologiska fältet (Halldén, 2007). Barns ställning i såväl demokratiska processer som i förhållande till marknad, ekonomi, familj och politik har förändrats mot en bild av barnet som en egen aktör (Oswell, 2012) och diskussionen om barns rättigheter, förmågor och delaktighet i samhället har intensifierats efter ratificerandet av FN:s barnkonvention, 1989 (Brembeck, et.al. 2004).

Det faktum att vi talar om *barns* rättigheter specifikt som något annorlunda än de mänskliga rättigheterna pekar på att barn historiskt har kommit att betraktas och gjorts begripliga just som något *annat* än vuxna.

”We know what a child is in the context of how that child is different from an adult and how they might be seen to progress from one stage of being to another. And we govern our relations with children according to the age of a child, according to their maturity, and according to their closeness or distance from adulthood.” (Oswell, 2013, s.5-6)

Traditionellt sett kan vi se hur denna uppdelning tar form genom att barn beskrivs i termer av *becomings* eller *not yet*s någon som ska bli något. Medan vuxna förstås som *beings*, färdiga och stabila. En diskurs som ser barndomen i skuggan av framtiden, som något ofärdigt och i grunden annorlunda än vuxna. I kontrast till diskursen om barn som *becomings* har retoriken i och med barndomssociologins framväxt allt mer svängt mot en förståelse av barn som *beings*, ett begrepp som pekar på barndomens egenvärde i sig, där barn ses som sociala aktörer (Halldén, 2007). Som Halldén (2007) framhåller bör dock dualismen *beings-becomings* problematiseras. Hon hänvisar till Nick Lee som menar att vi i dagens senmoderna och reflexiva samhälle måste betrakta alla människor, såväl vuxna som barn som *beings* och *becomings* på samma gång, synen på den vuxna människan som färdig och oföränderlig är helt enkelt inte gångbar i ett samhälle med idéer om livslångt lärande och flexibilitet.

Syfte & frågeställningar

Fokus för föreliggande studie är att undersöka och problematisera hur normativa föreställningar om barn och barndom, kön och ålder, konstrueras, förhandlas och görs verkningsfulla i förskolans praktik, av barn och pedagoger¹. Studien tar sin utgångspunkt i diskursen om *det kompetenta barnet* som fått ett starkt fäste i inom den pedagogiska diskussionen och som i denna studie får representera en hegemonisk diskurs om barndom. Syftet med studien är att undersöka och diskutera hur det kompetenta barnet konstrueras i förskolans praktik² med utgångspunkt i följande i frågeställningar:

- Hur konstrueras det kompetenta barnet av barn och pedagoger i förskolans praktik utifrån normativa föreställningar om kön och ålder?
- Vilka förmågor är det som premieras av barn och pedagoger i förskolans praktik? Och hur kan dessa förmågor förstås utifrån normativa föreställningar om kön och ålder?

¹ Med begreppet pedagoger åsyftas den ordinarie pedagogiska personalen oavsett utbildningsbakgrund.

² Begreppet praktik syftar här på den vardagliga verksamheten i förskolan.

Tidigare forskning

Följande avsnitt syftar till att ge en kort introduktion till den tidigare forskning jag utgått från i min studie, översikten är inte på något sätt tänkt att vara heltäckande utan utgör mer en bakgrund och utgångspunkt för undersökningen.

Förskolan som samhällsinstitution

Förskolan är idag en central del i svenska barns uppväxt, en majoritet av barnen mellan ett och fem år deltar idag i någon form av förskoleverksamhet (Skolverket, 2014). I den föreliggande studien utgör förskolan den sociala praktik som är föremål för undersökning. Studien tar sin utgångspunkt i en förståelse av förskolan som en institution där idéer om normalitet skapas, förhandlas och återskapas i sociala relationer.

Ann-Marie Markström (2005) beskriver i sin avhandling att den svenska förskolan har blivit obligatorisk i den meningen att den uppfattas som nödvändig. Nödvändigheten motiveras av praktiskt – ekonomiska skäl; föräldrarna måste arbeta och då måste barnen vara någonstans, men förskolan ses också som nödvändig för barnens egen skull då den anses kunna kompensera för brister i hemmet samt utgöra en viktig roll i barnens förberedelse inför skolan. En bild av förskolan som enligt Markström konstruerar barnet som en *not yet*.

Markströms (2005) analys visar på hur förskolans praktik bidrar till att skapa och återskapa föreställningar om så väl vad förskolan är och skall vara, som idéer om hur barn och föräldrar ska vara. Samtidigt pekar hon på hur konstruktionen av normalitet måste förstås i relation till sitt sammanhang,

Det som i ett sammanhang kan anses som problematiskt kan i ett annat sammanhang upplevas som något positivt. Den sociala ordningen i förskolan utgör således en ram som är under ständig förhandling. Det går dock inte att förhandla sig till vad som helst. Det institutionella markerar att något är mer eller mindre fastlagt utifrån olika villkor i vardagen, bl.a. genom kulturella traditioner och de normer och värderingar som är rådande. Detta resonemang implicerar en maktaspekt. Det som denna studie visar, är att gränserna för det normala utmanas, kan vara flytande och föränderliga men också ställer krav på aktörerna (Markström, 2005, s.209-210).

Den sociala ordningen är enligt Markström inte given eller fast, men den har begränsningar i sin flexibilitet, begränsningar som pekar på olika maktstrukturers inverkan.

Sofia Bergström Eriksson (2013) poängterar i sin avhandling att även den fysiska miljön måste tas i beaktande när vi diskuterar hur pedagogiska praktikers normer, regler och värderingar upprätthålls och produceras. Enligt Bergströms (2013) undersökning blir institutioners normer regler tydligt framträdande i förskolans fysiska arrangemang och kan därmed betraktas som en viktig källa i förståelsen av hur institutioner som förskolan producerar normalitet men också i förhållande till vilket handlingsutrymme barn ges.

Könsforskning i förskolan

Det finns förhållandevis få studier som fokuserat på hur kön konstrueras i förskolan, forskningsintresset för de yngre barnen har under det senaste decenniet ökat men det är fortfarande få studier som fokuserar på utbildningssystemets allra yngsta deltagare; barnen i förskolan (Odenbring, 2014a; Hellman, 2010). Forskningen som har genomförts har dessutom framförallt fokuserat på köns kategorier i sig utan att ta hänsyn till hur normer om kategorin kön interagerar med andra kategorier såsom ålder i förhandlingen och produktionen av normalitet (Hellman, et.al, 2014).

Annika Månsson (2011) har undersökt inskolningsprocessen på förskolan ur ett genusperspektiv och visar på att kön är närvarande i en betydande del av de sociala situationerna i förskolan, vilket som hon själv uttrycker det tar död på myten om att kön inte längre spelar någon roll i förskolan. Istället måste vi enligt Månsson bli uppmärksamma på den funktion som förskolan spelar i produktionen av kön. I Månssons analys framkommer dock att pojkar och flickor kopplas ihop med olika varierande positioner vilket visar på att kategorierna pojke och flicka ses som mer öppna. En sådan position som i Månssons analys tilldelades såväl flickor som pojkar var positionen som ett kompetent barn med förmåga att ta egna initiativ och påverka sin situation.

Anette Hellman (2010) undersöker i sin avhandling hur kön konstrueras i förskolans sociala praktik med fokus på hur maskulinitetsnormer och idéer om pojkighet förhandlas i barnens vardagliga aktiviteter. Centralt i Hellmans studie är hur olika handlingar förhandlas i förskolans praktik i fråga om huruvida de ska uppfattas som ”pojkgiga” respektive ”flickiga”. En förhandling som resulterar i att vissa sätt att vara flicka eller pojke på uppfattades som mer korrekta än andra. Genom att som pojke eller flicka anta en position som en ”typisk pojke” respektive ”typisk flicka” kunde barnen uppnå en position som ett begripligt barn.

Hellman beskriver hur ”De handlingar pedagoger uppmärksammar är de som syns och hörs och de som uppmärksammas som normbrott.” (Hellman, 2010, s.120). Vilket innebar att barnen när de agerade på ett sätt som inte kunde uppfattas som normalt för sin könskategori riskerade att bli förstådda som avvikande, endast pojkar som utförde handlingar som förknippades med att vara en typisk pojke blev i Hellmans studie positionerade som begripliga pojkar.

Ylva Odenbring (2010) har i sin avhandling studerat hur kön konstrueras i förskola och förskoleklass med fokus på hur könskonstruktioner sker i relation till ordning, rutiner och regler. I avhandlingen lyfts positioner som stötdämpare och *hjälpfröken* fram som könade roller i verksamheterna. Odenbring visar på hur pedagogerna i en förskoleklass tilldelade flickor rollen som stötdämpare där syftet var att man skulle dämpa och lugna ner bråkiga pojkar, rollen som stötdämpare var gavs alltid till flickor vilket Odenbring menar har att göra med att man har en traditionell syn på kön där flickor förväntas vara mer ansvarstagande och återhållsamma medan pojkar förväntas och tillåts ta mer plats såväl verbalt som fysiskt.

Rollen som hjälpfröken definierar Odenbring (2010) som en roll där barn på eget eller på någon annans initiativ hjälper till med uppgifter som kan beskrivas ha en lärarkaraktär. I Odenbrings studie framkommer det att såväl pojkar som flickor antar rollen som hjälpfröknar vilket utgör en skillnad mot tidigare studier där rollen främst kommit att förknippas med flickor. Dock påpekar Odenbring att det även i hennes studie var vanligare att flickor var hjälpfröknar än pojkar.

Med hänsyn till ålder

Som Krekula et. al (2005) framhåller har intersektionella studier i första hand fokuserat på sociala strukturer som kön, etnicitet och klass samverkar med varandra. Men även ålder kan här förstås som en struktur och på senare år har frånan av ålder i intersektionella analyser allt mer kommit att ifrågasättas (Krekula et.al, 2005, Hellman et.al 2014, Bartholdsson, 2008, Bengtsson, 2013).

Ålder och år är mycket centrala delar av barns vardag och av skolans och förskolans organisation. Åsa Bartholdsson (2008) beskriver hur ålder ur ett västerländskt perspektiv utgör en central organiserande funktion, vilket inte minst blir synligt i utbildningssammanhang där ålder har en explicit funktion i verksamheternas utformning med

klasser och grupper. Enligt Bartholdsson får ålder således en särskild ställning som grund för föreställningar om vad som är normalt och inte. I utbildningssammanhang positioneras barn ofta utifrån sin ålder, och ges status och autonomitet utifrån en hierarki som värdesätter hur ”stor” eller ”liten” man är.

Anette Hellman (2010) visar i sin avhandling hur ålder spelar en central roll i förhandlingen om vad som är ”typiskt flickigt” och ”typisk pojktigt”. Hellman menar att såväl pedagogers som barns användande av ord som stor, liten och bebis kan förstås ur dess funktion att upprätthålla gränser mellan vad som är normalt och vad som är avvikande

Beteckningen bebis fungerar som en gränsvakt och används för att tillrättavisa pojkar och flickor som bryter mot normen och detta förfarande normaliserar vissa beteenden och handlingar. Ålder är alltså ett av de viktigaste verktygen för att förstärka och naturalisera könsskillnader i förskolan. (Hellman, 2010, s.221)

Just att vara stor beskrivs i Hellmans studie som eftersträvarsvärt, de äldre barnen gavs ofta högre status än de mindre, vilket manifesterades i organisationen där man flyttade ”uppåt” i förskolans hierarki när man blev äldre. Men Hellman visar även på hur att vara ”stor” sammankopplades med vissa förmågor, såsom självkontroll och kroppskontroll men också att man som barn lärt sig förskolans regler och rutiner. Bröt man mot dessa förväntade förmågor riskerade man att istället bli positionerad som liten, eller bebis, vilket innebar att man fick mindre inflytande och gavs låg status i gruppen.

Bartholdssons (2008) studie kring normalitet genomfördes i en förskoleklass och en klass fem och hennes resultat visar på hur ålder spelar en viktig roll i processen att bli en elev. Att vara elev innebär som Bartholdsson att man blir ”större” att man flyttar sig uppåt i ett system som baseras på ålder (jfr, Hellman, 2010). Men ålder spelar enligt henne också en stor roll i hur olika maktrelationer legitimeras. Ålderns betydelse manifesteras tydligt i Bartholdssons (2008) beskrivningar av hur elevskapet gjordes begripligt i förskoleklassen där lärarna beskrev förskoleklassen som gränsen mellan att vara liten och att vara stor. Åldershierarkins betydelse blev också enligt Bartholdsson tydlig i förskoleklassens arbete som enligt lärarna i studien handlade om att förbereda barnen för skolan. Bartholdsson synliggör i sin analys hur ålder spelar en viktig roll för elevernas status i klassen vilket å ena sidan innebar att barnen, när möjlighet gavs, gärna framställde sig själva som äldre än de var. Å andra sidan visar Bartholdssons analys på hur värderingen av att vara ”stor” utgjorde ett verktyg för lärarna vid disciplineringen av barnen genom att man benämnde dem som ”barnsliga”. ”Att vara ”stor”

innebar således att ständigt leva med risken att berövas denna status av dem som är större” (s.81) vilket kan jämföras med hur begreppet bebis användes i Hellmans (2010) studie.

Även i Jenny Bengtssons (2013) avhandling ges exempel på hur ålder laddas med föreställningar om kontroll och självständighet. Bengtsson ger bland annat exempel på hur barnen i första klass konstruerades som små barn genom att tvingas att ha regnkläder på sig på utflykter något som enligt barnen i hennes studie upplevdes som en kränkning och visuellt synlig markering av ålder.

Det kompetenta barnet

Vid en genomgång av vad som tidigare skrivits om det kompetenta barnet växer en brokig bild fram. Å ena sidan kan diskussionen om barns kompetens härledas till en internationell diskussion om barns rättigheter och ratificerandet av FN:s barnkonvention i början av 1990-talet (Brembeck, Johansson, Kampmann, 2004). Samtidigt kan vi å andra sidan betrakta det kompetenta barnet som en social position. Månsson (2011), beskriver positionen som ett kompetent barn som en motsats till att vara ett behovande och hjälplöst barn vilket exemplifierar ett möte mellan två olika diskurser om barn och barndom som är verksamma i förskolans praktik. Att uppfattas som ett kompetent barn är något som ges hög status av såväl föräldrar och lärare som av andra barn (Hellman, Heikkilä & Sundhall, 2014).

Sjöberg (2011) visar hur lärarstudenter i sina examensarbeten beskriver sina framtida elever som *kompetenta*, i detta fall betyder det att barnen anses ha en medfödd och naturlig drivkraft till att lära sig som skolan och läraren ska förvalta. Sjöberg pekar vidare på hur begreppet tycks kunna förstås på två skilda sätt, å ena sidan representerar begreppet ett synsätt där barn ska mötas med respekt och där deras rättigheter betonas. Å andra sidan kan begreppet förstås som representativt för en ny form av styrning och disciplinering av barnet som ett politiskt subjekt, ”Genom att konstruera och positionera barnet som kompetent, redan som mycket litet, är det möjligt att ha större förväntningar på barnet att prestera redan vid tidig ålder.” (Sjöberg, 2011.s.54).

Thomas Gitz Johanssen (2004) diskuterar med utgångspunkt i en dansk skolkontext hur idén om det kompetenta inte innefattar alla barn, specifikt inte barn med annat etnisk bakgrund. Det kompetenta barnet har enligt Gitz Johanssen blivit norm i den bemärkelsen att vissa

kompetenser förväntas av alla barn snarare än att alla barn faktiskt har möjlighet att möta dessa förväntningar,

[...] it, is only norm in the sense that specific competencies are expected from all children, not in the sense that all children from all backgrounds are able to meet these norms of competence. (Gitz Johanssen, 2004 s. 221.)

Vilket innebär att vissa barn behöver som Gitz Johanssen (2004) uttrycker det välja mellan att assimilera sig till normen eller bli positionerade som avvikande:

This means that children from ethnic minority backgrounds (as well as low-status social backgrounds) will have to deal with normalising measures and to assimilate to the pedagogical concept of "the competent child" (which in practice seems to mean a majority –Danish middle class child) or to face various kinds of marginalisation in school. (Gitz Johanssen, 2004, s.223).

Att alla barn inte ses som kompetenta framhålls även av Hellman, et.al. (2014) som menar att uppfattningen om det icke-kompetenta barnet synliggör normer för vad det innebär att vara kompetent. Inom barndomssociologin beskrivs barn som kompetenta i den bemärkelsen att de uppfattas som sociala aktörer som själva deltar i skapandet av sin barndom. Att i dessa sammanhang benämna barn som kompetenta syftar till att tillskriva barnen en agens (James & James, 2004). Men som tas upp i detta avsnitt tenderar positionen det kompetenta barnet förknippas med normativa föreställningar om vad ett barn är, som Brembeck, Johansson och Kampmann (2004) pekar på signalerar begreppet *det kompetenta barnet* ett barndomsideal, en idé om vad som är normalt snarare än att presentera en beskrivning om vad barn *är*.

Som Tullgren (2003) påpekar i sin avhandling säger idén om *det kompetenta barnet* oss alltså inte bara något om hur vi uppfattar kategorin barn, det säger oss också något om idéer om vårt samhälles behov och utmaningar; "Dagens uppfattning om barnet som kompetent och aktivt är en konstruktion som passar vår tid och vårt barn och utgör rationaliteter för en styrning vars mål är att skapa medborgare som samhället behöver." (Tullgren, 2003, s.119). I Tullgrens (2003) avhandling undersöks olika former av tekniker för styrning i förskolans verksamhet och hon lyfter fram individualiserande disciplineringar som en vanligt förekommande teknik;

Genom att individualisera någon, peka ut och särskilja denne från gruppen, blir normen tydlig då själva särskiljandet antingen berömmar eller bestraffar individen. Individualiseringen är alltså en teknik som bidrar till att förena gruppen och hålla ihop den som en homogen samling individer. (Tullgren, 2003, s.38)

En normaliserande teknik som synliggör vad som är normalt och vad som avviker från det önskvärda beteendet.

Teoretiska utgångspunkter

Teoretiskt ramverk

I min studie utgår jag från ett kritiskt socialkonstruktionistiskt perspektiv där kunskap och subjekt förstås som något som skapas socialt i förhandlingar och relationer med andra och som kommer till uttryck i olika diskurser (Björck, 2011). En ståndpunkt som innebär att man antar en kritisk inställning till vad vi kan säga vara självklar kunskap. I linje med Alvessons och Sköldbergs (2008) resonemang om att; ”[...] låta den kritiska ansatsen ge allmänna impulser till forskningsinsatser där man är misstänksam mot dominerande institutioner, intressen, ideologier och identiteter.” använder jag här den kritiska teorin som inspiration för problematisering snarare än analytiskt regelverk. Enligt den kritiska teorin betraktas sociala förhållanden som historiskt och kulturellt producerade. De sociala förhållandena är alltid påverkade av maktasymmetrier som vetenskapen kan/ska synliggöra (Alvesson & Sköldberg, 2008). Fokus för en kritisk forskningsansats blir således att kritiskt granska och problematisera det som annars tas för givet.

En socialkonstruktionistisk ingång innebär vidare att det vi tar för givet och det vi tolkar som verkligt måste förstås i relation till hur denna kunskap produceras och reproduceras tillsammans med andra och med hänsyn till vilka *maktstrukturer* som påverkar produktionen av kunskap och sociala kategorier (Mattson, 2010). Genom att använda ett *intersektionellt perspektiv* riktas i denna studie fokus mot hur kategorin barn konstrueras i förskolans verksamhet och hur olika strukturer påverkar hur konstruktionen framträder.

Centrala begrepp

Intersektionellt perspektiv

Den föreliggande studien har inspirerats av ett intersektionellt perspektiv på hur kategorier och sociala identiteter konstrueras. När begreppet intersektionalitet används i forskningssammanhang understryker man vikten av att lyfta fram mångfald och variation i undersökning och analys för att kunna studera hur olika strukturer och sociala kategoriseringar samspelar med varandra (Krekula, Närvänen & Näsman, 2005). Betoningen ligger just som begreppet intersektion antyder på hur strukturer samverkar med varandra. Det intersektionella perspektivet innebär för den föreliggande studien att fokus riktas mot hur

olika maktordningar påverkar konstruktionen av det ideala, kompetenta barnet, framförallt för denna studie undersöks hur köns- och åldersordningar samverkar med varandra.

Performativitet och genusregimer

Den föreliggande studien utgår från en teoretisk förståelse av kön som något som görs *performativt* genom språk, diskurs och handling snarare än att utgöra statiskt fixerade positioner (Butler, 2007). Det är alltså den sociala konstruktionen av kön som är i fokus i denna studie även om begreppet kön kan användas för att beskriva såväl den biologiska som den sociala konstruktionen av kön (Odenbring, 2014).

Föreställningar om kön och vad som är ”typiskt pojktigt” eller ”typisk flickigt” förstås ur detta perspektiv som något som förändras över tid och som något som skiljer sig åt i olika sociala och kulturella kontexter (Connell, 2009). För föreliggande studie innebär en sådan utgångspunkt att den sociala kontexten får betydelse i observationer och analyser och att fokus läggs på att förstå hur dessa föreställningar kommer till uttryck i en vardaglig praktik i stället för att söka sanningar om hur pojkar respektive flickor är.

Begreppet *performativitet* kopplat till könskonstruktioner aktualiserades av Judith Butler som har varit tongivande för uppfattningen av att kön är något som konstrueras. Konstruktionen av könskategorierna görs enligt Butler (2007) genom ett oupphörligt upprepande av könsgörande handlingar. Vi är alltså alla delaktiga i producerandet av kön när vi talar, agerar på ett visst sätt och genom hur vi förstår och bemöter andra. För den föreliggande studien innebär detta att fokus riktas mot *hur kön görs i relationer* i förskolans vardagliga praktik. Ett perspektiv där människor förstås som aktiva deltagare i produktionen av *genusregimer* och *genusordningar*;

Människor konstruerar sig själva som maskulina eller feminina. Vi intar en plats i genusordningen – eller förhåller oss till den plats vi blivit tilldelade – genom vårt sätt att uppträda i det dagliga livet.”(Connell, 2009, s.19).

De sociala strukturerna konstitueras alltså enligt Connell av *genusrelationer* (2009) och dessa vardagens alla relationer bidrar i sin tur till skapandet av *genusregimer* som kan förstås som delar av en *genusordning*. Med begreppet genusregim beskriver Connell de sociala strukturernas lokala karaktär, en genusregim är således en specifik uppsättning könsrelationer inom en viss institution. Genusregimerna överensstämmer oftast med den rådande genusordningen i samhället men kan enligt Connell också avvika från den.

Begreppet genusregim används i föreliggande studie som teoretisk utgångspunkt för att förstå könskonstruktionernas relationella och dynamiska karaktär och utgör en grund för att diskutera förskolans praktik som en plats där kön görs, förstås och förhandlas dagligen.

”[m]en strukturer kan inte existera i en abstrakt värld som på något sätt föregår vardagslivet. Sociala strukturer produceras av mänskligt beteende över tid; de är historiskt konstituerade. Genusrelationer skapades, och fortsätter att skapas, [...]. Det existerar alltså ingen motsättning mellan struktur och förändring; de ingår i samma dynamik i vårt sociala liv.” (Connell, 2009, s.104)

Ett sådant synsätt innebär att vi inte enbart kan söka uppkomsten av olika köns kategorier i samhälleliga normer och lagar, människors egna handlingar måste också göras till föremål för analys när vi undersöker hur sociala kategorier konstrueras.

Åldersordning och livsförlopp

På samma sätt som kön kan förstås som en social konstruktion kan även förståelsen av *ålder* ses som något som konstrueras socialt och kulturellt och som inte enbart styrs av biologiska faktorer (Hellman, et.al.2014). Föreliggande studie utgår från en teoretisk förståelse av ålder som tar hänsyn till att våra innebörder av ålder påverkas och produceras av kulturella och sociala faktorer och som utgår från att ålder kan förstås som en socialt konstruerad maktordning (Krekula, et.al, 2005).

Ser vi till förståelsen av *barn* i samhället i stort bestäms kategorin i första hand av vad som skiljer dem från vuxna, ”Att vara ’barn’ är en social position bestämd av relationer till andra sociala positioner såsom i barn – förälder, barn –vuxen. (Näsman, 2004, s.55). I så väl lagar och vetenskapliga sammanhang definieras barn som en *blivande individ*, genom att betona ord som utveckling, mognad och uppväxt (Näsman, 2004). Diskussioner om barns utveckling relateras alltså ofta till ålder och tenderar således att få normativ karaktär då man sätter upp gränser för vad som betraktas som normalt (Hellman, et.al. 2014).

Denna normativa sida av ålder kan belysas med begreppet *åldersordning*. Begreppet åldersordning förstås i denna studie som en social struktur som bland annat påverkar hur idéer om ålder påverkar människors sociala status och uppfattningar om normalitet. I förskolan blir till exempel denna åldersordning synlig genom att de äldre barnen generellt sett ges högre status av så väl pedagoger som barn (Hellman, 2013).

Att kategorisera människor utifrån ålder är i vårt samhälle en vedertagen och närmast för givet tagen form för att skapa ordning. På såväl ett juridisk plan som i mer informella sammanhang, används individers ålder som utgångspunkt för att tillskriva individer olika rättigheter, skyldigheter och egenskaper (Näsman, 2004).

Begreppet åldersordning kan också användas för att förstå utbildningsväsendets tydligt åldershierarkiska institution, där ålder ges stor betydelse i såväl gruppammansättningar som när det gäller förväntningar på vad man ska klara av. "Ålder ska här ses som en viktig bas för föreställningar om normalitet och för vad som utgör kulturellt legitim maktutövning och underordning." (Bartholdsson, 2008, s.13). Generaliserade föreställningar om vad som är " normalt " för olika åldrar blir således sammanflätade med vad som förväntas av det enskilda barnet. För att förstå och analysera hur olika livsfaser kopplas samman med vissa sociala positioner blir begreppet *livsförlopp* (Näsman, 2004, s.56; Krekula et.al 2005, s 83). användbart.

Dessa livsförlopp omfattar normer som definierar rättigheter, skyldigheter och förväntade aktiviteter, vad som betraktas som normalt och avvikande i en viss ålder, livsfas och livs- sfär, vilket har betydelse för individers och grupper handlande och sociala identiteter. (Krekula et.al, 2005, s.83)

Begreppet livsförlopp används här för att analysera hur idéer om den förväntade utvecklingen ses som en *linjär process* där vissa prestationer eller förmågor hör till en viss tidpunkt i livet och där avbrott från den förväntade linjen riskerar att positionera en människa som avvikande eller som här, som ett icke-kompetent barn. Som Krekula et.al (2005) poängterar samspelar våra möjliga ålderspositioner med kön, vad som betraktas som ett normalt livsförlopp skiljer sig åt mellan kvinnor och män.

Studiens genomförande

En etnografisk ansats

Föreliggande studie kan beskrivas som en etnografiskt inspirerad fallstudie. Etnografi som metod har sitt ursprung i socialantropologin men har på senare kommit att bli mer använd även inom andra områden såsom utbildningsvetenskap och pedagogik (Johansson, 2009). Etnografiska forskningsansatser är av kvalitativ karaktär och har som huvudsyfte att undersöka och beskriva människors liv och kultur genom att studera sociala och kulturella fenomen i vardagliga kontexter och man strävar således efter att beskriva och skapa mening hos de fenomen man studerar (Dovemark, 2007, Hammersley & Atkinson, 2007). Analysen av etnografisk data handlar enligt Hammersley & Atkinson (2007) till stor del om tolkning av människors handlingar och institutionella praktikers konsekvenser och syftar till att producera beskrivningar eller förklaringar. En metodologi som stämmer väl överens med den föreliggande studiens syfte att undersöka *hur* mening och idéer skapas och återskapas i en social praktik. Ytterligare en anledning till mitt val av etnografisk ansats är de möjligheter som ges till en varierad datainhämtning, där hela praktiken får utrymme i undersökningen.

Tidsmässigt är den föreliggande studien betydligt mindre i omfång än ett traditionellt etnografiskt arbete. Jeffrey & Troman (2004) för ett resonemang om etnografiska studiers förhållande till tid och pekar på att det inte enbart ska förstås utifrån hur lång tid man som forskare spenderat på fältet. I stället pekar de på olika modeller där tiden i fält till stor del måste bestämmas utifrån studiens syfte. Den föreliggande studien kan jämföras med Jeffrey & Tromans ”selective intermittent mode” som innebär att man riktar in sig på ett eller flera områden av den sociala praktiken, i detta fall konstruktionen av det kompetenta barnet i förhållande till köns och åldersordningar. I förhållande till tid pågår ofta studier av detta slag under en längre tidsperiod medan själva tiden i fält utgörs av ett flertal återkommande besök i praktiken.

Antalet besök styrs därmed enligt Jeffrey & Troman (2004) inte av forskningsdesignen utan snarare av analysens framtidskridande. För den föreliggande studien har detta inneburit att mina besök på den undersökta förskolan spridits ut över en tidsperiod på ca en månad. Antalet besök har till viss del styrts av resultaten men också av tidsbegränsningar i förhållande till studiens omfattning.

Urval och tillträde till fältet

Som Hammersley & Atkinson (2007) framhåller handlar frågan om urval i etnografiska studier till stor del om möjligheten att få tillgång till fältet och den verksamhet man är intresserad av. Vid urvalet av undersökningsgrupp har såväl studiens syfte som tillträde till fältet spelat roll. Utifrån mitt syfte att undersöka normativa föreställningar om kön och ålder gjordes ett till viss del strategiskt urval genom att två förskolor med åldersheterogena avdelningar tillfrågades. Den första kontakten sker oftast med en viss person inom eller i nära anslutning till fältet, en så kallad gatekeeper (Hammersley & Atkinson, 2007). För mig blev förskolechefen den första gatekeepern och därmed den som avgjorde på vilken av förskolorna jag utförde min studie. Men i praktiken blev en förskollärare på den aktuella avdelningen den viktigaste personen för min möjlighet att få tillgång till barngruppen då hon introducerade mig för såväl barn som andra pedagoger och föräldrar, samt bistod mig med hjälp vid insamlandet av tillstånd från vårdnadshavare. En forskares tillträde till fältet är dock inte enbart en fråga om tillstånd och fysisk närvaro utan bör istället betraktas en pågående förhandlingsprocess;

Negotiation here takes two different but by no means unrelated forms. On the one hand, explicit discussion with those whose activities one wishes to study may take place, much along the lines of that with sponsors and gatekeepers. But the term 'negotiation' also refers to the much more wide-ranging and subtle process of manoeuvring oneself into a position from which the necessary data can be collected. (Hammersley & Atkinson, 2007, s.61-62).

För min studie har detta inneburit att jag fortlöpande genom fältstudien har fått diskutera min roll med studiens deltagare. Eftersom de flesta deltagarna i min studie var barn har förhandlingen om tillträde till de olika delarna av förskolans praktik skett med viss försiktighet. Detta med hänsyn till frågan om deras samtycke, vilket kommer att diskuteras mer under rubriken *Etiska överväganden*.

Frågan om urval bör här även diskuteras utifrån själva fältstudiens upplägg. Observationerna och mina fältanteckningar måste förstås som ständigt pågående urvalsprocesser, där jag med utgångspunkt i studiens syfte, tidigare forskning och problemformulering riktar fokus mot vissa aspekter av verksamheten. Om jag hade gjort andra urval och fokuserat på andra delar, hade mitt resultat sannolikt sett annorlunda ut. Som Bengtsson (2013) pekar på kan ett intersektionellt perspektiv vara till hjälp för att reflektera över analysens och resultatets relation till de urval som görs i undersökningen. I linje med Bengtsson menar jag att mitt val av fokus i undersökningen av hur barndomen konstrueras inte innebär att dessa områden

skulle vara mer betydelsefulla än andra dimensioner i konstruktionen, istället handlar det om att man alltid måste göra urval.

Avdelningen Myran

Studien har genomförts på förskolan ”Skogsgläntan” som är belägen i en central stadsdel i en större svensk stad. Området där förskolan är placerad kan beskrivas som ett medelklassområde där utbildningsnivån är relativt hög, en stor andel av befolkningen har eftergymnasial utbildning om tre år eller längre. Medelinkomsten ligger runt 250 000 om året för de boende och området har relativt låg arbetslöshet (Göteborgs stad, 2015).

Min studie har genomförts på avdelningen ”Myran”. Barngruppen är en åldersheterogen avdelning med totalt 20 barn i åldrarna två till fem år. Fördelningen mellan könen är 50/50. Majoriteten av barnen har svenska som modersmål och är födda i Sverige. På avdelningen Myran arbetar tre pedagoger. Två är förskollärare och en är barnskötare och de har arbetat ca tio år tillsammans. Alla namn i texten är fingerade, barnen beskrivs med såväl kön som ålder då detta har stor relevans för studiens syfte. Pedagogernas kön och ålder är inte relevant för studiens syfte, alla pedagoger kommer för framställningens skull presenteras som kvinnor med olika namn.

Materialinsamling och analys

Studiens empiriska material utgörs av observationer av en förskolegrupps vardagliga aktiviteter och samtal med pedagogerna. Även förskoleavdelningens utformning av miljön har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar och fotografier. Fotografierna har använts som stöd för analys och reflektion och kommer inte att redovisas i resultatet. Observationerna genomfördes under sammanlagt fem dagar utspridda över två månaders tid. Min roll som observatör kan beskrivas som ett mellanting mellan deltagare - observatör och observatör - deltagarroll (Dovemark, 2007, Hammersley & Atkinson, 2007). Vilket innebär att jag i första hand har varit observatör men deltagit i de vardagliga aktiviteterna när det blivit nödvändigt för att skapa en trygg stämning. Min roll har således pendlat fram och tillbaka under fältarbetet.

Observationerna har dokumenterats med hjälp av fältanteckningar. Anteckningarna har skrivits ner för hand i ett block antingen under själva observationen eller i direkt anslutning efter. I rollen som observatör var det viktigt för mig att skapa en trygg situation med

personerna jag observerade vilket ledde till att jag inte alltid kunde anteckna i direkt anslutning till det observerade. I dessa fall har jag försökt skriva ner mina observationer så snart som möjligt efteråt. Fältanteckningarna är på inget vis heltäckande utan måste förstås som selektiva, som Hammersley & Atkinson (2007) uttrycker det är det helt enkelt omöjligt att fånga allt, detta innebär att vad som dokumenteras påverkas av såväl syfte och frågeställningar som har angett mitt fokus samt av mina egna föreställningar, förväntningar och tidigare erfarenheter. Direkt efter varje observationstillfälle på förskolan har fältanteckningarna renskrivits till en sammanhängande text på dator och det är denna text som hänvisas till i resultatdelen.

Anteckningarna kodades med hjälp av symboler i avseende om de var av beskrivande, metodologiskt reflekterande eller analyserande karaktär, på så vis har själva analysprocessen pågått till och från under hela arbetet. Hammersley & Atkinson (2007) beskriver hur analysprocessen i etnografisk forskning inte kan betraktas som ett avskilt moment utan att det snarare handlar om en löpande process under hela det etnografiska arbetet. Analysen av mitt material påbörjades således redan under undersökningsfasen. Därefter har fältanteckningar lästs igenom noggrant ett upprepat antal gånger i sökandet efter teman. Temana som har utkristalliserats har därefter bearbetats och omformulerats allt eftersom arbetet med texten har fortlöpt, analysarbetet har också inneburit att jag plockat in nya teoretiska begrepp, och tidigare forskning.

Reflexivitet och tillförlitlighet

Som Hammersley & Atkinson understryker (2007) måste den etnografiske forskaren själv förstås som en deltagare av den sociala världen som undersöks och därmed verka utifrån de kulturella ramar som finns. För att bedriva etnografiska studier krävs således en god reflexivitet och självmedvetenhet (Dovemark, 2007). Det är dels viktigt att reflektera över vilken betydelse forskarens närvaro får för deltagarna och dels för hur olika val och ageranden påverkar studiens resultat, det gäller att vara medveten om att man själv till viss del är en del av det som studeras. Därmed är det också viktigt att vara öppen med sin egen förförståelse, teoretiska perspektiv och egna erfarenheter av det man studerar (Larsson, 2005).

En uppenbar riskfaktor i föreliggande studie är min tidigare yrkeserfarenhet som förskollärare vilket dels försvårar observationerna på det sätt att det är svårt att hålla sig främmande inför det man ser; som observatör i ett välkänt fält blir det en utmaning att så att säga ”bekämpa det

bekanta” (Hammersley & Atkinson, 2007). En annan risk med att göra observationer inom sitt eget fält är enligt Hammersley & Atkinson (2007) att man av deltagarna tenderar att bli uppfattad som en expert eller kritiker av personerna som deltar vilket kan försvåra tillträdet till gruppen, men också påverka hur personerna i min studie agerar. I min studie har jag därför valt att återkommande göra reflektioner av ovanstående karaktär i en loggbok och dessa kommentarer har sedan tagits i beaktande i analysarbetet. Jag har även strävat efter att i texten skriva fram hur jag tolkat mina observationer.

Etiska överväganden

I den föreliggande studien har etiska överväganden gjorts utifrån en strävan att följa de riktlinjer som anges i Vetenskapsrådets skrift *God forskningssed* (2011). Studien består av deltagande öppna observationer där deltagarna i förväg informerats om studiens övergripande syfte och vilka villkor som gällde för deras deltagande. Då studien berör barn under 15 år gavs denna information till vårdnadshavarna³, barnen själva fick muntlig information om att jag skulle vara hos dem på förskolan och skriva om vad de gör om dagarna. Pedagogerna informerades muntligt. Samtycke har inhämtats från alla deltagare, när det gäller barnen har skriftliga tillstånd samlats in från vårdnadshavare. Pedagogernas samtycke har inhämtats muntligt.

Frågan om informerat samtycke får en komplex karaktär i studier där barn deltar, inte minst då det i praktiken inte är de själva som ger samtycke om deltagande eller ej. I min studie har jag förhållit mig till barnens deltagande i studien på ett sätt som kan beskrivas som en pågående förhandling och jag har försökt vara observant och lyhörd för barnens respons på min närvaro. När barn verbalt, eller icke-verbalt visat att de inte ville att jag skulle vara med i deras aktiviteter har jag riktat fokus mot andra delar i verksamheten och valt att lämna dem ifred.

Med *individskyddskravet* (Vetenskapsrådet, 2011) i beaktande har jag strävat efter att anonymisera alla uppgifter om deltagarnas identitet. Såväl namn på barn och pedagoger som på förskola och förskoleavdelningar har fingerats. Pedagogernas fingerade namn har dessutom använts växelvis om olika pedagoger för att ytterligare undvika att peka ut en enskild individ. Med hänsyn till anonymiteten har jag även valt att inte redogöra för varje

³ Se bilaga I.

pedagogs utbildningsnivå, ålder, etc. eftersom det då skulle bli alltför lätt att skilja ut enskilda individer. Barnen har fasta fingerade namn samt beskrivs med ålder och kön eftersom detta är relevant för studiens syfte.

Resultat

Prolog

Det är en onsdag förmiddag i maj och barnen på avdelningen Myran är på väg in från förmiddagens utelek. Pedagogerna uppmanar barnen att städa undan sandleksaker och cyklar och tillsammans går de därefter mot Myrans dörr. Väl inne klär de flesta av sig själva, de minsta barnen får hjälp av pedagogen Karin. När barnen klätt av sig går de till tvättrummet för att tvätta sina händer. Därefter förväntas de sätta sig på den stora runda samlingsmattan som finns inne på Myrans hemvist. Alla barn har sin egen plats och de flesta går direkt och sätter sig, några barn börjar leka och busa istället. Barnen som busar får tillsägelser och blir tillrättavisade av såväl pedagogerna som av de andra barnen. Jag sitter på en låg stol strax bakom samlingsringen. När alla barnen sitter stilla på mattan startar Karin dagens samling. Idag får Nils berätta om sitt husdjur, han har med sig ett foto hemifrån. Karin tar fotot och visar för de andra barnen och ber honom sedan sätta sig på sin plats. Efteråt är det dags för almanackan som är ett stående inslag på Myrans samlingar. Idag är det Ahmeds (3,5år) tur att dra en lapp. Han går fram till Karin och drar bort gårdagens datum och säger därefter sex. Karin uppmärksammar inte vad Ahmed säger utan riktar istället frågan till den övriga barngruppen. ”Är det någon som vet vad det är för dag idag och vilken siffra detta är?” Hanna (6år) svarar att det är en sexa. Ahmed får därefter gå tillbaka till sin plats och det är nu dags för önskesången. Karin frågar Ahmed vad han vill sjunga, Ahmed tittar ner i golvet. ”Ja men då kan vi väl sjunga *A ram sam sam?*” Säger Karin i en frågande ton, och börjar strax där på sjunga sången. När barnen sjunger sången ser jag att pedagogen Sofia placerar Nils på en låg stol bredvid henne. När sången är slut vänder sig Malin (5, 5 år) mot Karin ”Leo sitter faktiskt inte på sin plats!” Karin tittar mot Leo (5 år) och säger ”Nej det gör du ju faktiskt inte, sätt dig riktigt nu”.../ (Fältanteckningar 2015-05-06)

Utdraget ovan sätter för mig fingret på ett flertal av denna studies viktigaste iakttagelser. För det första visar det på hur ordning, rutiner och regler utgör tydliga delar av Myrans verksamhet, det finns en tydlig rutin för vad man gör när på förskolan och det finns regler, uttalade såväl som outtalade för vad man får göra och inte. Ordning och rutiner som blir centrala för barnen att hantera och följa för att betraktas som kompetenta, och barnen bidrar själva till att se till att ordningen efterlevs. Men vi kan också ana hur olika *förväntningar* får betydelse för barnens positioner i gruppen. I det följande kommer jag att mer ingående redogöra för hur olika normativa föreställningar påverkar konstruktionen av det kompetenta

barnet i Myrans praktik och studiens resultat kommer att sammanfattas i fyra övergripande teman som utkristalliserat sig i analysarbetet.

Det första temat; *Utveckling och (o)förmåga* redogör för hur den pedagogiska praktiken påverkas av normativa föreställningar om ett samband mellan kön, ålder och utveckling av vissa förmågor. I tema två; *I behov av hjälp?* Redogörs för hur normer om kön och ålder samverkar med varandra och accentueras i relation till barns behov av hjälp. I det tredje temat; *Disciplinering och normbrott* ges en skildring av hur normer om ålder och kön sätts i verket genom disciplinerande tekniker. Slutligen i avsnitt fyra; *Att hålla ordningen levande* förs ett resonemang kring hur barnen själva upprätthåller normer och regler genom att agera hjälpfröknar.

Utveckling och (o)förmåga

Föreställningar om ålder är nära förknippade med idéer om utveckling såväl fysiskt som i förhållande till kognitiva och sociala förmågor. I det första exemplet får vi träffa Nils och Max i en situation som synliggör ett samband mellan ålder och i detta fall en förväntad oförmåga hos barnet:

Klockan är nästan 8.00 och barnen har redan börjat sätta sig vid bordet. Det är ganska fullt runt bordet. Jag sätter mig lite vid sidan av men är ändå med. Flingor och havrefras skickas runt bordet, barnen tar själva. /.../ Nils äter några skedar av sina flingor och rör sedan runt i tallriken och säger ”bajs, bajs”. Max söker Anitas blick och säger att ”Nils säger bajs” ”Ja jag hör det, men han är ju mindre än dig” svarar Anita och Max återgår till sin frukost. (Fältanteckningar, 2015-06-09).

Att Nils kommer undan med att säga bajs vid matbordet motiveras helt och hållet med hur hans ålder påverkar hans förmåga att till självkontroll, skulle ett av de äldre barnen säga bajs vid matbordet skulle det direkt bli tillrättavisat, vilket kan ses som ett konkret exempel på hur ålder strukturerar interaktioner mellan människor. Även i nästa exempel blir ålderns betydelse synlig och verbalt uttryckt. Vi får här träffa Ahmed som är nyinskolad på Myran, utdraget är hämtat från andra dagen på fältstudien och det har endast gått en vecka efter att Ahmeds inskolning avslutats. Pedagogerna har tidigare berättat för mig att han har haft lite svårt att finna sig i förskolans rutiner och att han har svårt med svenskan som inte är hans modersmål. Det är morgon och frukosten har precis avslutats. Efter frukosten är det fri lek vilket innebär att barnen får välja aktiviteter själva:

Ahmed(3,5år) sätter sig vid köksbordet med en pärlplatta, han får hjälp av Karin med att ta ner pärlor, hon ger honom en liten mängd i en skål. ”Så, du får inte så många” säger Karin när hon

lämnar över skålen. Några minuter senare har han vält ut sina pärlor och blåser runt dem på bordet. Karin går fram till honom, säger ”nej, nej, nej så gör man inte” och tar bort pärlorna, hon vänder sig mot mig och säger att det är svårt att tro att han snart ska fylla fyra. ”Han är lite valpaktig”. Därefter ger hon honom några större pärlor och pärlplattor som är mer anpassade för mindre barn (Fältanteckningar, 2015-05-07).

I situationen ovan använder pedagogen ålder för att markera en gräns mellan det förväntade och det avvikande (jfr. Hellman, 2010). I exemplet blir det även tydligt hur pedagogen kopplar samman kompetens med föreställningar om ålder. Det verkar enligt pedagogen finnas ett samband mellan barnets förmåga att pärla ”rätt” och ålder. Ålder får således en normativ karaktär då den kopplas samman med en förväntad utveckling och förmåga (jfr. Ambjörnsson & Jönsson, 2010, Hellman, et.al, 2014; Krekula et.al 2004, Bartholdsson, 2008).

Det blir också anmärkningsvärt hur Ahmed redan innan han börjat leka med pärlorna på ”fel” sätt förväntas göra fel genom att bara få några få pärlor, samtidigt som pedagogen inte gör någon ansats till att visa hur man gör. Ansaret läggs i detta fall på Ahmed själv och när han inte klarar av detta tas pärlorna bort utan vidare förklaring, vilket skulle kunna tolkas som en bestraffning. Sjöberg (2011) framhåller att det är viktigt att inse att ”[...] de barn som i den pedagogiska vardagen misslyckas med att leva upp [sic] normen om det kompetenta barnet, faktiskt tillåts att vara ansvariga för sina egna misslyckanden och sina egna exkluderingsprocesser.” (Sjöberg, 2011.s.55).

Situationen ovan signalerar att det finns ett samband mellan hur gammal man är och vad man kan och får göra, det finns en åldersordning att förhålla sig till där ålder pekar ut *när* i ett tänkt livsförlopp man förväntas kunna göra vissa saker. Vilket blir synligt även i följande utdrag från en samling.

Karin tar fram almanackan, idag är det Natalies (5,5år) tur att dra en lapp. Hon läser på lappen att det står juni. ”Det är bra att du kan läsa” säger Karin. ”Tänk vad bra att vi har barn som kan läsa redan innan de börjar skolan!”. ”Jag kan också läsa lite” säger Leo (5år) ” Ja det är bra” säger Karin ”Men du har ju ett år kvar att utvecklas också” (Fältanteckningar, 2015-06-22).

I exemplet kan vi återigen se uttryck för idéer om att vissa förmågor hänger samman med givna tider i livet, Leo har ”ett år till på sig att utvecklas” samtidigt som det ses om positivt att Natalie (som ska börja skolan senare under året) redan kan läsa. Att kunna läsa är förmågor som förväntas av barn som har eller snart ska börja skolan. Om vi jämför ovanstående exempel med vad som händer när Ahmed drar almanackan i prologen framstår det som att det

finns olika förväntningar på barnens kompetenser, förväntningar som kanske inte alltid stämmer överens med vad barnen faktiskt kan; Ahmed blir inte ens tillfrågad om han kan säga vad det är för siffra.

En relevant reflektion att göra i förhållande till hur Ahmed positioneras i gruppen är hur hans språkliga förmåga påverkar synen på hans kompetens. Som nämnts tidigare är Ahmed ny på förskolan men också ”ny” i en svenskspråkig kontext. Gitz Johansen (2004) lyfter fram hur tvåspråkighet i en dansk skolkontext kom att bli synonymt med ett inkompetent barn då tvåspråkigheten uppfattades som något problematiskt snarare än som en resurs. Enligt Gitz Johansen (2004) beskrevs tvåspråkigheten hos barnen i hans studie inte bara som negativ för barnets tal och språk, tvåspråkigheten kopplades även ihop med andra negativa föreställningar om akademisk och social förmåga. Jämför vi detta med Ahmeds position som mindre kompetent finns det anledning att reflektera vidare om huruvida andra faktorer såsom etnicitet och kultur påverkar barnens möjligheter att förstås som kompetenta.

Normer om ålder manifesteras och verkliggörs inte bara i interaktionen mellan pedagoger och barn, även den fysiska miljön uttrycker normativa föreställningar och säger oss något om vilka förväntningar det finns på barnen (Jfr Eriksson Bergström, 2009, Markström, 2005). Följande utdrag beskriver Myrans fysiska miljö kortfattat:

Det första rummet man möts av på Myran är en stor hall där barnen har sina hyllor, hyllorna är placerade i en höjd som gör att de längsta barnen lätt når sina saker. I anslutning till hallen finns ett tvättrum med en liten toalett och tvättställ i lågt placerad höjd så att alla når. Ifrån hallen når man även två mindre rum som fungerar som disco- respektive kuddrum, i dessa rum fick barnen leka själva utan uppsikt av pedagogerna. Längre in i byggnaden finns Myrans hemvist, ett stort rum med köksdel, kontorshörna för pedagogerna, matbord samt en hemvrå med docksäng och leksakskök. I anslutning till hemvisten finns en mindre ateljé och två materialförråd som ofta står öppna, dock finns det en uttalad regel om att barnen inte får gå in i förråden. Vid det stora matbordets långsida finns en stor hylla där det mesta av avdelningens lekmaterial, spel och pussel finns placerat. Längst ner finns barnens lådor och längst upp svårare spel samt leksaker med många smådelar, men även högt eftertraktade leksaker som ett piratskepp finns på översta hyllan. I den angränsande ateljén finns pysselmaterial såsom pennor och papper placerade på en låg hylla. Saxar, lim och annat material förvarades i stängda skåp (Fältanteckningar, 2015-06-22).

Att mycket av materialet och rummen på avdelningen var tillgängliga för barnen kan förstås utifrån normer om självständighet och ansvarstagande. Barnen gavs ett slags frihet under ansvar i förhållande till miljön. Men miljön pekar också på en föreställning om att alla barn

inte klarar av att förhålla sig till denna frihet. Vid en närmare granskning av miljöns utformning ser vi hur den tenderar att bli begränsande vissa barn. Hyllan i hemvistens centrum symboliserar hur förmågan att leka med vissa material ökar, stegvis, uppåt med ålder (eller längd?). Ett praktiskt arrangemang som kan tänkas grunda sig i en generalisering om sambandet mellan ålder och förmågan att leka med vissa material, som här kan ses som ett bildligt uttryck för avdelningens åldersordning.

Under observationerna på Myran blev det synligt att ålder utgör en viktigt organiserande funktion för den vardagliga praktiken. I analysen av materialet har en specifik åldersordning kommit att framstå som ett synligt villkor för barnens möjligheter att nå positionen som ett kompetent barn. En åldersordning där utveckling och förmåga ses som linjär i förhållande till barnets ålder och där förväntningar tenderar att bli normativa. Vissa saker ska man helt enkelt kunna vid en viss ålder. Med hjälp av begreppet *livsförlopp* (Krekula, et.al, 2005) kan dessa förmågor placeras in i ett större mönster för vilka förmågor eller prestationer som krävs vid en viss ålder för att man ska betraktas som kompetent.

I behov av hjälp?

Tidigare forskning har pekat på hur positionen som ett kompetent barn är nära förbunden med förmågor som självkontroll, självstyrning och att vara självgående (Hellman, 2010, Hellman, et.al.2014, Tullgren,2003). Mitt resultat pekar på att även självständighet i fråga om att klara sig själv och att ta ansvar för sig själv är nära förknippat med idén om ett kompetent barn. Detta är förmågor som ställs på sin spets när det kommer till situationer där barnens *behov av hjälp* ska värderas. I denna studie har just frågan om barns förväntade behov av hjälp fått en central betydelse för att förstå hur normer kring såväl ålder som kön samverkar med varandra i förhållande till hur barnen ses som självständiga eller ej.

I mina observationer på Myran har jag kunnat se ett återkommande mönster i hur vissa barn får hjälp direkt utan att fråga medan andra barns sökande efter hjälp aktivt ignoreras, i det följande utdraget kommer några exempel på detta att presenteras. Det är morgon på Myran och frukosten har precis börjat:

Först serveras gröt, de flesta barnen får pröva och ta själva, pedagogerna hjälper barnen med mjölken. Nils (2,5år) som sitter bredvid Anita sträcker sig efter gröten men får direkt hjälp med både gröt och mjölk. Barnen äter, stämningen är lugn, pedagogerna småpratar med varandra och med barnen, framförallt handlar samtalen om frågor relaterade till frukosten. Anita torkar

upprepade gånger runt Nils tallrik. ”Nästa gång får det bli en haklapp till dig”. På den andra sidan om Anita sitter Ahmed (3,5år), som är nyinskolad på förskolan. Pedagogerna har tidigare berättat att han inte kan prata så bra svenska men att han lär sig allt mer och mer. Detta upprepas ett par gånger under frukosten ofta i anslutning till att Ahmed söker kontakt med pedagogerna. /.../ De allra flesta barnen säger själva till när de vill ha mer mat, de blir inte direkt tillfrågade av pedagogerna om de vill ha mer, några barn sitter tysta måltiden igenom och tar bara kontakt när de vill ha mer mat. Endast Nils och Ahmed får frågor om de vill ha mer mat (Fältanteckningar, 2015-05-06).

I exemplet ovan synliggörs normer om såväl självständighet som att ta ansvar för sig själv, men det blir samtidigt synligt hur vissa barn inte riktigt förväntas kunna ta detta ansvar själv utan i stället anses vara i behov av hjälp. Nils blir placerad bredvid en pedagog, något som upprepas vid alla matsituationer jag observerat, och han får inte ta mat själv även om han uttrycker att han vill. Ahmed som också har en given plats bredvid en pedagog förväntas inte heller kunna be om mat själv eller ta själv utan blir direkt serverad.

Ovanstående observation uttrycker enligt min tolkning hur pedagogernas förväntningar på Nils och Ahmed skiljer sig åt jämfört med de andra barnen, sätter vi situationen i relation till följande observation blir det relevant att reflektera över grunden till dessa förväntningar:

Specialpedagogen Johanna äter också frukost på avdelningen idag. Hon sitter bredvid Ahmed och ger stöd åt honom under hela måltiden, bland annat använder hon tecken som stöd för att kommunicera frågor som rör måltiden. Stämningen vid matbordet är avslappnad. Pedagogerna påpekar att det är ovanligt lugnt. Anita frågar barnen om de vill ha yoghurt, frågar sedan igen menande när det inte är någon som svarar. Då skrattar några barn och nickar mot Anita. Nils säger ”Jag vill ha yoghurt!”. Barnen sitter på ungefär samma platser som vid förra besöket, Nils och Ahmed sitter närmast pedagogerna. Barnen tar maten själva. Denna gång tar även Ahmed och Nils mat själva. Nils får lite hjälp med yoghurten. Med stöd av Johanna brer Ahmed sin smörgås själv. (Fältanteckningar, 2015-06-08)

Det finns en märkbar förändring mellan första och andra observationen. Det är svårt att dra några slutsatser kring vad det som ligger till grund för förändringen, specialpedagogens närvaro tycks spela en viss roll, men det som är intressant är skillnaden i positioneringen av barnen. I exempel två framstår såväl Nils som Ahmed som mer kompetenta och de ges också ett större utrymme att få pröva själva än i det första exemplet vilket pekar kompetensens relationella karaktär.

Resonemanget ovan kan beskrivas som ett uttryck för mötet mellan två olika diskurser om barndom. Krekula, et. al (2004) beskriver hur den hegemoniska diskursen om barndom gör

barn underordnade vuxna genom att konstruera dem i behov av skydd och hjälp. ”Att begränsa barns handlingsutrymme blir legitimt utifrån föreställningar om att barn är omogna, outbildade och saknar vuxnas kompetens” (Krekula, et.al, 2004 s.85). Samtidigt kan vi se händelserna som representativa för en annan dominerande diskurs om barndom där idéer om kompetenta barn som ska klara av att ta ansvar för sig själva kommer till uttryck.

Det är också intressant hur Ahmed i denna situation ges en liknande position som ett litet barn trots att han äldre än Nils, vilket skulle kunna tolkas som att ålder inte enbart kan ses som en biologisk konstant utan också måste förstås med hänsyn till normativa föreställningar kring ansvarstagande. Föreställningar som kan förstås som en del av förskolans åldersordning där gruppens olika positioner villkoras av vad som betraktas som normalt i förhållande till ett tänkt livsförlopp (Näsman, 2004). Denna åldersordning blir även synlig i följande utdrag;

Anita håller i rytmksamlingen i dag. Det är 16 barn som har kommit till förskolan. Alla barn sitter eller står i ringen. Anita sätter på en skiva med rörelsesånger i stereon och startar sedan samlingen. De allra flesta barnen deltar aktivt, några av de yngsta barnen sitter still, Tove (2,5 år) sitter på golvet och verkar obekvämt. Hon blir tillfrågad av Anita ett par gånger om hon vill vara med. De äldre barnen dansar livligt. /.../. I en av sångerna ska barnen hoppa på ett ben. De minsta barnen får snabbt hjälp av pedagogerna och får hålla någon i handen. Miriam (5 år) söker pedagogernas uppmärksamhet och ber om hjälp men hon ignoreras./.../ Samlingen är nu slut, barnen går och dricker vatten och går sedan mot hallen för toabesök och påklädning. Pedagogerna sätter igång och hjälper de minsta först, de får hjälp med det mesta av påklädningen. De äldre barnen förväntas klä på sig själva, när de söker hjälp ignoreras de i vissa fall. Stämningen är förhållandevis lugn, det är ingen stress från pedagogerna. Karin går först ut och tar emot de barn som är klara, Sofia väntar vid dörren och kontrollerar så att alla har klätt på sig som de ska (Fältanteckningar 2015-05-06).

I det ovanstående exemplet ges barnen olika positioner, till synes grundade i deras ålder. I såväl samling som påklädningssituation ges de minsta barnen direkt hjälp utan att de behöver fråga om det medan de äldre barnens hjälpsökande ignoreras av pedagogerna genom att inte svara på barnens tilltal eller genom att markera verbalt att de borde klara sig själva- ett återkommande mönster i Myrans verksamhet.

De ovanstående utdragen exemplifierar hur barnens *ålder* tycks utgöra ett villkor för om man som barn på Myran får hjälp, vilket kan jämföras med resonemanget om förväntad oförmåga i första temat. Men det finns också situationer som gör det relevant att reflektera över hur ålder samverkar med kön när pedagogerna bemöter barns hjälpsökande. I följande exempel får vi

träffa Malin, situationen utspelar sig strax innan frukost då några barn sitter vid bordet och leker med spikbrädor.

Stämningen på avdelningen är lugn och pedagogen Sofia förbereder frukosten. Malin (5,5år) säger till Sofia att hon inte har något att göra, Sofia svarar kort med en suck att hon får hitta på något själv, spela ett spel eller något. Malin suckar och tar en spikbräda, men hittar ingen hammare, alla är upptagna. Hon vänder sig till Sofia igen ”Det finns ingen hammare”. Sofia fortsätter med sina sysslor och svarar hastigt utan att vända sig mot barnen att Malin får ta en hammare, alla måste dela med sig. Malin ser sig om på de andra barnen som spikar och verkar ge upp och går i stället från bordet. Samtidigt som Malin går kommer pedagogen Karin och sätter sig med ett av avdelningens yngsta barn, Nils (2,5år) Han har precis blivit lämnad av sin pappa och är lite ledsen. Han pekar mot spikbrädorna och säger att han vill spika, Karin svarar: ”Nej vi ska snart äta frukost och det är för små delar för dig”. Karin sitter kvar vid bordet och väntar med Nils i famnen tills frukosten är färdig. (Fältanteckningar, 2015-05-06).

Ovanstående exempel kan användas för att belysa hur pedagogernas förväntningar på barnen påverkar deras handlingsutrymme. Malin som är en av de äldsta flickorna på Myran förväntas klara sig helt själv och pedagogen tycks bli irriterad på att hon inte hittar något att göra, något hon markerar genom att sucka och till viss del ignorera Malins sökande efter uppmärksamhet. Samtidigt får Nils inte pröva att spika med hänvisning till att delarna är för små vilket jag tolkar som att hans ålder spelar in i pedagogens bedömning.

Vi kan alltså återigen se hur åldersordningen påverkar barnens positioner i förskolans praktik, men med utgångspunkt i hur åldersordningen samverkar med könsordningar (Krekula, et.al 2005) kan exemplet också analyseras med hänsyn till hur pedagogens föreställningar om kön påverkar förväntningen som ställs på Malin. Tidigare forskning har visat på pedagogers olika förväntningar på pojkar och flickor, bland annat genom att flickor förväntas ta ett större ansvar och vara mer mogna än pojkar. På samma sätt förväntas pojkar mer generellt sett vara bråkigare och mindre mogna än flickor (Hellman, 2013, Odenbring, 2014a). Hellman (2010) visar i sin avhandling hur normer om kön accentueras i samband med normer om ålder ”Att bli äldre, växa upp, att bli stor kopplas tydligt till att bli könad och att förstå innebörden av detta. Alltså hur rum, kropp och kön samverkar.” (a.a, s.223).

Disciplinering och normbrott

Föregående teman har på olika sätt visat hur föreställningar om ålder men också kön är närvarande i situationer där barns kompetens avgörs och uttrycks och hur dessa idéer ibland får karaktären av en för givet tagen grund för vad barn kan eller inte kan. Förväntningar som i

mitt resultat accentueras i situationer där barnen på olika sätt bryter mot regler och normer och i förhållande till om de blir *disciplinerade* eller ej. Sådana normbrott kan i relation till kön förstås som ett motstånd eller ett brott mot den rådande *genusregimen* (Connel, 2009). I följande exempel får vi återigen träffa Malin, lunchen har precis avslutats och det blir lite stökigt i barngruppen:

När lunchen är färdig går barnen och tvättar sig. Karin dukar av bordet. Några barn börjar leka. Det blir lite stökigare stämning än tidigare, pedagogerna måste få undan disken innan det är dags för vila. Jag befinner mig i hemvisten och hör att det är livat i hallen, flera barn springer runt och skriker. Barnen springer fram och tillbaka mellan hall och hemvist. Plötsligt kommer Sofia med Malin (5,5 år) och drar fram en stol åt henne ”du får sitta här på stolen nu, så du inte springer runt”. Malin ser lite sur ut men sätter sig utan protester. Samtidigt fortsätter Max (4,5år) och Johannes (4,5år) att springa runt i hallen, de får ingen tillsägning av pedagogerna som verkar fokuserade på att få undan disken. (Fältanteckningar, 2015-05-07).

Malin får här en tydlig tillsägelse och ett synligt straff genom att bli placerad på en stol medan Johannes och Max får fortsätta springa utan tillsägningar. Vilket kan förstås som en individualiserande disciplinerings teknik (jfr. Tullgren, 2003). Ovanstående situation blir intressant att jämföra med följande exempel från en sångsamling, där pedagogen avstår från disciplinerande åtgärder:

Sofia håller i en sångsamling med barnen, hon har en guldfärgad påse som barnen får dra fram ett föremål ur, därefter får de välja en sång som passar till föremålet. Till en början är stämningen förväntansfull. Strax innan tio kommer Lisbeth som är stödpedagog in på avdelningen, det blir ett avbrott i samlingen och barnen börjar skruva på sig. Några barn börjar busa. När det är Tindras (5 år) tur att ta ett djur och önska en sång hör inte Sofia vad hon säger eftersom Viktor (3 år) och Nils (2,5år) busar högljutt bredvid. Istället för att säga till dem kryper Sofia fram till Tindra så att hon hör vad hon vill sjunga för sång. Viktor och Nils får ingen tillsägelse. (Fältanteckningar, 2015-05-07).

Aktiviteten med sångpåsen är återkommande på Myran. Stor vikt läggs vid att alla barn ska vara med och få en chans att välja en sång. När det är Tindras tur att välja blir hon överröstad av de två pojkarna bredvid, något som pedagogen hanterar på ett sätt som utifrån kan uppfattas som att samlingens regler inte gäller för alla. I båda fallen tycks gränserna för det förväntade vara villkorat av föreställningar om relationen mellan kön och kompetens. Att pojkar på detta sätt ges ett mindre ansvar för att kunna *kontrollera sig själva* än flickor kan sägas bidra till att reproducera normativa föreställningar om relationen mellan kön och egenskaper. Men de olika förväntningarna påverkar även barnens positioner och handlingsutrymme i gruppen, vilket blir tydligt när Malin handgripligen tas bort ifrån leken.

Vi kan här inte uttala oss om vad pedagogerna hade för avsikt med sina ageranden, men oavsett motiv sänder disciplineringen av Malin och den frånvarande disciplineringen av pojkarna i båda exemplen en signal om att det finns olika gränser för barnens beteende och situationerna kan förstås som exempel på performativa handlingar som skapar och återskapar kategorierna pojke och flicka (Butler, 2007). Situationerna ovan kan jämföras med följande exempel som utspelar sig en förmiddag när barnen har fri lek:

Barnen leker själva, utspridda i de olika rummen på avdelningen. Jag befinner mig i hemvrån som är belägen i hemvisten där några barn bygger en koja. Pedagogen Sofia och Miriam (5år) kommer in i hemvisten från hallen. Miriam är missnöjd med något och försöker uppmärksamma Sofia på detta. Sofia som håller på att packa en utflyktsväska går fram och tillbaka mellan rummen och ignorerar Miriam. Miriam följer efter och försöker få Sofias uppmärksamhet. Efter ett tag säger Sofia ifrån ”Sluta gnäll någon gång, du låter ju som en liten”. (Fältanteckningar, 2015-05-07).

Jag lyckas aldrig uppfatta vad det är Miriam vill ha hjälp med men det verkar som att Sofia anser att hon ska klara sig själv. När det är fri lek är det överlag mycket tydligt att pedagogerna förväntar sig att de stora barnen ska klara sig själva. Att Miriam som är ett av de äldsta barnen på förskolan behöver hjälp anses inte berättigat av Sofia som markerar genom att kalla henne ”en liten”. Det kan här vara intressant att stanna upp och reflektera över situationernas karaktär. Om vi jämför situationen med Miriam med exemplet där Malin fick en bestraffning kan vi se att det i båda fallen rör sig om tillstånd där pedagogerna är upptagna med annat och därtill märkbart stressade.

Pedagogens kommentar om att Miriam låter som en liten kan förstås som ett sätt att markera att hon är på väg att passera en gräns för vad som är förväntat av henne och blir således *disciplinerande*. Detta sätt att använda ålder verbalt kan jämföras med Hellmans (2010) resultat där begreppet ”bebis” användes av såväl barn som vuxna som en gränsupprättande beteckning. Genom att kalla någon för bebis antydde i Hellmans studie att barnet rört sig utanför vad som betraktades som normalt eller rätt i förhållande till förväntningar på könen.

Situationerna ovan har det gemensamt att de uttrycker normer om självkontroll och ansvarstagande. Mitt resultat pekar på en tendens till att detta är förmågor som flickor förväntas kunna hantera bättre än pojkar. Alla tre situationerna berör olika former av normbrott och i två av fallen tydligt disciplinerande handlingar från pedagogerna. I de följande två exemplen kan vi se hur Natalie och Malin bryter mot normen om den självkontrollerande flickan:

Mot slutet av frukosten börjar Natalie (5,5år) skruva på sig och halkar ner på stolen, hon har ätit färdigt men barnen ska sitta kvar tills alla är klara och pedagogerna har hunnit börja duka av. Hon får en tillsägelse av pedagogen Sofia som förklarar att hon ska sitta ordentligt på stolen för att visa Ahmed (3,5 år) som är ny på förskolan hur man gör. (Fältanteckningar, 2015-05-07).

Natalie har redan tidigare fått ett par tillsägelser som hon mer eller mindre ignorerat. Sofias kommentar till Natalie visar hur hon dels förväntas kunna ta ett större ansvar för sig själv än Ahmed men också på att Natalie även förväntas kunna ta ett ansvar för andra barn något som upprepas även i följande exempel:

Mitt emot pedagogen, Karin sitter Natalie (5,5år) och Malin(5,5år) , de verkar vara väldigt upptagna av något de pratar om och sitter vända mot varandra, skrattar och gestikulerar. Karin säger upprepade gånger till Malin att hon måste sluta prata och börja äta. Malin verkar inte höra vad Karin säger. Efter en stund säger Karin till igen. ”Nu måste du sluta annars börjar han (Ahmed) också. Malin vänder sig mot Karin och grimaserar mot henne. Karin ber henne sluta med det och säger att hon får sätta sig vid ett annat bord så hon kan äta i fred. Då suckar Malin och tar upp skeden och äter ett par tuggor av sina flingor. Ahmed som suttit stilla och iakttagit situationen börjar då snurra på stolen och börjar lalla. ”Ja titta nu, han klarar inte det här” säger Karin och tittar menande på Malin. (Fältanteckningar, 2015-06-22)

Med en utgångspunkt i antagandet om att könsidentiteter kan förstås som effekter av performativa handlingar blir ovanstående situationer intressanta att reflektera över. Natalie och Malin bryter både mot regler och normer och beter sig inte som det är förväntat av dem vilket resulterar i upprepade markeringar från Karin. Tillsägelser som barnen verkar ignorera vilket kan tolkas som ett motstånd eller som Butler (2007) uttrycker det en variation av de performativa handlingarna. Ett motstånd som bemöts av pedagogen genom att ge flickorna ett ansvar utanför sig själva något som jag tolkar som en disciplinerande handling.

Att hålla ordningen levande – hjälpfröknar

Som påpekats inledningsvis är Myrans dag till stor del strukturerad efter fasta rutiner och regler. Att förskolans praktik genomsyras av rutin, regler och ordning har även framhållits i tidigare forskning (Markström, 2005; Tullgren, 2004; Odenbring, 2014b; Hellman, 2010) och som också påvisats i tidigare studier är barnen till stor del delaktiga i skapandet och återskapandet av denna ordning. Följande tema kommer således röra sig kring hur idéer om ordning och reda påverkar konstruktionen av och villkoren för barnen på Myran.

På samma sätt som förskolans fysiska rum manifesterar normer kan även organiseringen av tiden, rutiner och regler förstås som uttryck för materialiserade normer (Hellman, 2013, s.41).

Ett inslag i verksamheten där rutiner och regler får en extra stark roll är i den dagligen återkommande samlingen:

Karin ringer i en klocka vilket betyder att det är dags och städa. Efterhand som barnen blir klara går de och sätter sig i samlingsringen, pedagogerna befinner sig i andra delar av rummet. Jag sätter mig i soffan och iakttar barnen på håll. Max (5år) sätter sig på en annan plats än sin egen. Malin (5år) säger upprört till honom att han måste sitta på sin plats. Han lyssnar inte. Karin går förbi mot förrådet, hon ska hämta något till samlingen. Malin säger till Max igen ”Sätt dig nu på din plats annars säger jag till fröken.” Max kryper tillbaka till sin plats, samtidigt kommer Karin och säger att hon väntar med samlingen tills alla är lugna. (Fältanteckningar, 2015-06-22).

Ovanstående situation kan beskrivas som ett *mellanrum* (jfr Hellman, 201; Bengtsson, 2013). Ett mellanrum kan förstås som en situation där pedagogerna förväntas styra men där styrningen uteblir, till skillnad från i den fria leken där det är uttalat att pedagogerna inte ska styra. Mellanrummet som uppstår i väntan på att samlingen ska börja ger barnen möjligheter att som Max utmana reglerna men också att som Malin inta en position som kompetent i den bemärkelsen att hon kan och vet hur förskolans regler ska följas, en kompetens som räknas till de allra största barnen och de vuxna (Hellman, 2013). Malins agerande kan tolkas utifrån att hon på eget initiativ antar en roll som *hjälpfröken*, en roll där barnet utför en uppgift som annars anses höra till pedagogen och som ofta premieras av pedagoger (Odenbring, 2010). Detta ordningsupprätthållande agerande synliggörs även i följande exempel:

Klockan är runt 11 och vi har gått in på Myran igen. Barnen tvättar sig och sätter sig sedan på samlingsmattan. Jag sätter mig i soffan lite avsides och ser hur Max tar en påse från en bänk, han går sedan runt i samlingsringen och visar barnen påsens innehåll, det är nyfiken stämning. När han kommer fram till Ahmed tittar Ahmed ner i påsen och säger sedan argt ”Nej inte snäckorna, inte ta snäckorna!” Ahmed blir mycket upprörd, vikarien hör detta och avbryter situationen. Max lämnar tillbaka påsen. Därefter dröjer det en stund innan samlingen kan börja. Under tiden barnen väntar på att samlingen ska börja berättar Lova för vikarien vilka regler som finns i samlingen, att man ska sitta på sin plats, att man får titta i en bok tills samlingen börjar etc. Efter en stund säger hon till vikarien att hon kan ta almanackan från bänken och läsa på baksidan vems tur det är att dra lappen. Malin blir upprörd, ”Nej det får hon inte, det är bara de riktiga fröknarna som får göra det!” Karin ansluter till samlingen och ber om barnens uppmärksamhet, hon tar fram påsen som Max visade tidigare och berättar att det är snäckor som hon hittat vid havet, snäckskalerna skickas sedan runt mellan barnen så att alla får titta och känna (Fältanteckningar, 2015-06-22).

I ovanstående exempel antar både Lova och Malin tydligt roller som hjälpfröknar. Lova genom att förklara reglerna för en ny vikarie och Malin genom att markera att det finns regler för vem som ska göra vad i en samling och att dessa regler är viktiga att följa. Men det är även intressant att se hur Ahmed agerar i ovanstående exempel. Observationen är hämtad från

fältstudiens sista dag och Ahmed har därmed hunnit gå ytterligare en månad på avdelningen sedan första observationstillfället. Vid mina första observationer uttryckte pedagogerna ofta hur han avvek från det som betraktades som normalt på avdelningen genom att anknyta det till att han var nyinskolad. I exemplet ovan antar han själv en roll som hjälpfröken, och verkar därmed för ett upprätthållande av regler, han vet att de inte får leka med Karins påse och markerar detta tydligt mot Max.

På en månads tid tycks Ahmeds position i gruppen förändrats något, åtminstone ger exemplet ovan uttryck för ett agerande som jag inte observerat innan. I situationen ovan visas att han har börjat internalisera de regler som formar Myrans praktik. En förmåga som visar på självkontroll som enligt Hellman (2010) brukar förknippas med de barn som ges högst status av pedagoger – de kompetenta barnen. Att anta rollen som en hjälpfröken på eget initiativ kan se som ett uttryck för hur förskolans rutiner bevakas och efterlevs (Odenbring, 2010). I förhållande till mitt syfte att undersöka hur idén om det kompetenta barnet förkroppsligas i förskolans praktik är föregående situationer intressanta då de visar på hur stor roll rutiner och regler spelar för barnen och hur dessa idéer om vad det innebär att vara på förskolan skapas och återskapas även av barnen själva. Som Hellman (2010) påpekar är förmågan att hantera förskolans regler och att kunna kontrollera sig själv inom ramen för dem en viktig ingrediens i att uppfattas som ett kompetent barn.

Som följande exempel visar på kan hjälpfrökenrollen även ges till barnen av pedagogerna (jfr, Odenbring, 2010). Vilket ger skäl för en reflektion kring hur positionen hjälpfröken förhåller sig till ålders- och könsordningar:

Barnen är på väg in. Jag går in med pedagogen Sofia som tar med sig Johan (4 år), Tove (2,5)år och Viktor (3år). Jag sätter mig i hallen och väntar på att de andra ska komma, i ytterdörren kommer Lova (5år), Miriam (5år) och Martin (2år). ”Så hjälp Martin nu” säger Karin och går ut för att hämta fler barn. Lova följer med Martin och tar av honom kläderna och hjälper honom med handtvätten. Sofia passerar och berömmar henne för att hon hjälper till (Fältanteckningar, 2015-06-09).

Lova ges i ovanstående utdrag ett ansvar för att hjälpa sin bror, vilket var vanligt förekommande under mina observationer. I detta fall säger inte Lova något utan hjälper Martin av med kläderna. Men som kommer att visas på i följande exempel är det inte alltid en roll som uppskattas av Lova. Följande situation utspelar sig på förmiddagen strax innan samlingen och pedagogerna har precis sagt åt barnen att avsluta sina lekar och börja städa:

Anita går ut till barnen som leker i de angränsande rummen, Maja (4,5år), Liv (4 år), Tindra (5 år), Lova (5 år) och Johannes (5 år) som lekt i discorummet hade redan städad färdigt och kommer tillbaka till hemvisten med Karin som uppmuntrar dem att hjälpa ”småbarnen” att städa i hemvisten. ”Men vi har ju inte lekt här” säger Lova menande åt Karin som svarar att man kan vara snäll och hjälpa de små ändå. Några andra barn kommer och sätter sig på samlingsmattan och väntar. Lova som är äldre syster till Martin (2 år) får en extra uppmuntran av Anita till att hjälpa sin lillebror att städa. Därefter går Anita in och hjälper Max och Fred att städa undan kuddarna i kuddrummet. Jag stannar kvar i hemvisten. Maja, Liv, Tindra, Lova och Johannes städar i hemvrån. Lova som städad ganska mycket vänder sig irriterat mot barnen på mattan och säger ”att småbarnen får också hjälpa till att städa” men får ingen respons. Istället säger Karin som precis kommit tillbaka med Max och Fred att det är dags för samling. Hon tackar de stora barnen som hjälpt till och städad. (Fältanteckningar, 2015-05-07)

I exemplet ovan uttrycks det tydligt att de stora barnen förväntas kunna ta mer ansvar för den gemensamma miljön än de mindre. Att man som stor ska hjälpa de små är självklart och inte möjligt att ifrågasätta vilket kan relateras till resonemanget om barns förväntade behov av hjälp. Lova ges dessutom på samma sätt som ovan ett extra ansvar att hjälpa sin lillebror vilket anspelar på normer om omhändertagande och omvårdande egenskapers relation till kön även om vi också måste reflektera över hur syskonrollen spelar in.

Som Odenbring (2010) påpekar är rollen som hjälpfröken tudelad, å ena sidan kan den bidra till att stärka barnets position i gruppen. Å andra sidan riskerar den att tilldela barnet ett för stort ansvar vilket är relevant att reflektera över i förhållande till hur detta ansvar påverkar barnets handlingsutrymme. Att som Lova förväntas ta ansvar för andra än sig själv kan jämföras med hur Malin och Natalie i temat *Disciplinering och Normbrott* tillskrevs ansvar för Ahmeds beteende vid måltiden, i mitt resultat förekom denna utvidgade förväntan på ansvar främst i pedagogernas förväntningar på gruppens flickor.

Sammanfattning

Under arbetet med den föreliggande studien har min bild av det kompetenta barnet kommit att förändras och utvidgas. Att bli förstådd som ett kompetent barn innebär som jag ser det att bli förstådd som ett riktigt barn – ett idealt barn. Som jag visat på i avsnittet ovan finns dock ett flertal olika faktorer som på olika sätt samverkar med varandra i förhandlingen om rollen som ett kompetent barn. För det första kom ålder att framstå som ett konkret villkor i förhållande till hur kompetent ett barn anses kunna vara.

I exemplen ovan har jag visat hur normativa föreställningar om den fysiska åldern relaterar till idéer om uppnådd *utveckling och förväntade (o)förmågor*. Ser vi detta i relation till vilka förmågor som förknippas med det kompetenta barnet kan ålder förstås som en viktig förutsättning för att betraktas som kompetent. Där förmågor och kunskaper ses som förknippade med en viss tid eller plats i ett tänkt *livsförlopp*.

I mitt resultat ställs ålderns betydelse på sin spets i situationer där barns *behov av hjälp* ska värderas men åldern spelade också en stor roll för hur väl ett barn ansågs kunna hantera förmågor som självkontroll och att vara självständig i sina aktiviteter. Men mitt resultat pekar också på att inte endast föreställningar om ålder är verksamma i dessa situationer, istället kan vi se hur ålder samverkar med traditionella idéer om kön i konstruktionen av kompetenta och icke-kompetenta barn. I mitt resultat accentuerades könets betydelse främst i situationer som kan beskrivas som *normbrott*, helt enkelt situationer som blev synliga, ett faktum som även Hellman (2010) pekar på.

Avslutningsvis vill jag framhålla att mitt resultat pekar på hur barnen själva är delaktiga i skapandet och återskapandet av vad det innebär att vara ett kompetent barn i förskolans praktik, genom att de själva i rollen som hjälpfröknar tar på sig ansvar för att ordning och rutiner efterlevs och genom att utmana normer och föreställningar blir positionen som ett kompetent barn föremål för förhandling och bearbetning.

Diskussion

En metodologisk reflektion

Min ingång till studien har grundat sig i en vilja att problematisera och kritiskt undersöka diskursen om det kompetenta barnet. Ur ett reflexivt perspektiv måste en sådan utgångspunkt förstås som något som påverkar såväl min metod som mitt resultat. Jag har fört ett resonemang om begreppet *det kompetenta barnets* komplexitet och pekat på att det är ett mångtydigt och skiftande begrepp. Ett begrepp som måste förstås utifrån var och av vem det används (Brembeck, et.al. 2004). Jag har även visat på hur tidigare studier problematiserat diskussionen om barns kompetens som något ”naturligt” eller universellt (Sjöberg, 2011; Gitz Johanssen, 2004; Hellman, et.al, 2014). Det är med bakgrund i detta som jag försökt förstå och illustrera hur det kompetenta barnets konstruktion går till i en förskolas praktik.

Min studie kan förstås som en typ av fallstudie där syftet har varit att belysa hur en dominerande diskurs om barndom produceras i praktik. Avsikten har inte varit att beskriva hur *det kompetenta barnet* är, utan snarare har min önskan varit att med stöd i tidigare forskning som problematiserat begreppet samt studiens teoretiska utgångspunkter kunna bidra till en bättre förståelse för hur idéer om barn och barndom förhandlas, förstås och verkliggörs i förskolans verksamhet.

Det kompetenta barnets konstruktion

Begreppet det kompetenta barnet har i min analys fungerat som symbol för en hegemonisk diskurs om barn, en diskurs som tillskriver barn såväl rättigheter som förmågor och det är just tillskrivandet av förmågor som blir intressanta att undersöka ur ett strukturellt perspektiv.

Som ett flertal författare lyft fram kan det kompetenta barnet förstås som ett uttryck för ett idealt eller ett önskvärt barn (Tullgren, 2004; Hellman, et.al, 2014; Brembeck, et.al. 2014; Sjöberg, 2014)

Som Sjöberg (2011) framhåller tycks det finnas en inneboende motsägelse i diskursen om det kompetenta barnet, å ena sidan inbegriper diskursen en syn där *alla barn* är kompetenta, samtidigt som positionen *det kompetenta barnet* å andra sidan kräver att man har vissa förmågor och att man klarar av att använda dessa.

I mitt resultat framstod vissa förmågor som avgörande för hur man ska vara och vad man ska klara av för att betraktas som kompetent. Gemensamt för dessa förmågor är enligt mig idéer om barns *ansvar*. Ansvar är ett flertydigt begrepp, och det är intressant att reflektera över vilken typ av ansvar som efterfrågas av barnen. I läroplanen för förskolan (Skolverket, 2010) framkommer begreppet ansvar tydligt i samband med mål för barns inflytande, förskolan ska sträva efter att varje barn utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar för sig själv och sina egna handlingar. ”Arbetslaget ska: verka för att det enskilda barnet utvecklar förmåga och vilja att ta ansvar och utöva inflytande i förskolan” (Skolverket, 2010.s.12). Men ansvar lyfts i samma text även fram som ansvar för andra än en själv, ”Förskolan ska ta till vara och utveckla barnens förmåga till ansvarskänsla och social handlingsberedskap, så att solidaritet och tolerans tidigt grundläggs.” (Skolverket, 2010, s.4).

I linje med tidigare forskning menar jag att mitt resultat pekar på ett ideal om ett *självgående* barn (jfr, Hellman, 2010; Tullgren, 2003; Odenbring, 2010). Barnen på Myran förväntades i varierande grad vara självgående i förhållande till sin lek och andra aktiviteter men också i förhållande till Myrans rutiner. Rutinerna var som jag visat på i resultatet centrala för verksamheten och hur väl barnen klarade av att förhålla sig till dessa rutiner framstod i vissa fall som villkorande för hur barnen positionerades i gruppen. På samma sätt förväntades barnen på Myran kunna kontrollera sig själva och sitt beteende vilket pekar på normer om *självkontroll*. Förmågan till självkontroll har även i tidigare studier kopplats till bilden av det kompetenta barnet (jfr Hellman, 2010; Hellman, et.al. 2014). Förväntningar på självkontroll kan jämföras med vad Tullgren (2003) beskriver som självstyrning,

Barnet ges frihet och ansvar att själva reglera sina handlingar i enlighet med det som förväntas i förskolan. Pedagogens ansvar är att uppmana barnen att kontrollera sig själva och att rätta till ”felaktigheter” i sina handlingar. (Tullgren, 2003, s.109).

Denna form av styrning beskriver Tullgren som en liberal form av styrning där individen själv förväntas kunna göra de rätta valen. Ur detta perspektiv kan vi alltså se hur friheten som ges i och med att barnen förväntas kunna vara *självständiga* innebär att barnen också ges ett *ansvar* för att leva upp till idealet. Självständigheten och friheten kan förstås som villkorad, ett slags *frihet under ansvar*. Där den friheten kan tas ifrån den som missköter sig. Vilket väcker frågor om barnen därmed precis som Sjöberg (2011) påpekar också görs ansvariga för sin egen inkompetens.

Kompetens i förhållande till ålder och kön

Som problematiserats i tidigare forskning (Hellman, et.al, 2014; Kampmann, et.al.2004; Gitz-Johansen, 2004) så innefattar diskursen om det kompetenta barnet även positionen det icke-kompetenta barnet; alla barn betraktas inte som lika kompetenta. I mitt resultat spelade framförallt barnens ålder en central roll för hur väl man förväntades hantera kraven på självgående och självständighet. En förväntan som framkom bland annat i situationer där barns behov av hjälp skulle värderas och bemötas. Men denna åldersbaserade förväntning framkom också som jag, med hjälp av begreppet *livsförlopp*, visat på ur ett utvecklingsnormativt perspektiv. Mitt resultat pekar, i likhet med tidigare forskning (Bartholdsson, 2008; Hellman, 2010; Bengtsson, 2013) på att såväl forskning som pedagogisk praktik måste börja ta hänsyn till hur vårt samhälles åldersordning påverkar och strukturerar den sociala praktiken. Som Krekula et.al (2004) påpekar måste livsförloppen ses som könade, det vill säga att vad en normal utveckling innebär skiljer sig åt om du är pojke eller flicka. Kön samverkar alltså med ålder i förståelsen av vad som är normalt och vad som är avvikande i förhållande till barnets utveckling.

Om vi återkommer till diskussionen om den högt värderade förmåga att kunna ta ansvar menar jag att det finns några intressanta aspekter att lyfta fram kring relationen mellan kön, ålder och kompetens. Även om ansvarstagande kan förstås som en generell förväntan på alla barn på Myran, framstod det som att äldre flickor i ett flertal situationer förväntades kunna och därmed ta mer ansvar än jämnåriga pojkar, framförallt i förhållande till normen om självkontroll. Även om det inte uttrycktes verbalt av pedagogerna gjordes det synligt att gränserna för vad som var accepterat beteende kunde relateras till kön. Flickorna blev i mitt resultat högre grad utsatta för disciplinerande åtgärder än pojkarna vilket pekar på att gränserna ser olika ut.

Som tidigare diskuteras kan förmågan att ansvar betraktas från två håll, dels ansvar för sig själv och dels som ansvar för andra. Även här visar mitt resultat på att det finns en skillnad i förväntningarna från pedagogerna. I mina observationer framstod det tydligt att det fanns en högre förväntning på flickorna i när det gällde att ta ansvar för andra än sig själv.

Barn av sin tid?

En aspekt av hur barnsynen yttrar sig i en institutionell verksamhet är hur förskolans resurser och förutsättningar påverkar vad som är önskvärt av ett barn. De senaste åren har diskussionen om förskolan präglats av hur allt större barngrupper skapar oro bland föräldrar och pedagoger som uttrycker svårigheter att leva upp till läroplanens intentioner (Pramling Samuelsson, Williams, Sheridan, 2015). Läger vi därtill ökade pedagogiska krav och en allmänt utbredd diskussion i media om utbildningsväsendets kris framkommer en tämligen negativ bild av förskolan. När diskursen om en förskola i kris blir dominerande är det relevant att fråga sig hur en sådan bild av verksamheten påverkar bilden av barnet. Kanske är det helt enkelt så att en verksamhet som uppfattar sig själv som i ständig resursbrist ställer högre krav på barnens självstyrande förmågor. Mitt resultat pekar på att det finns ett visst samband mellan situationer som upplevs som stressiga och/eller stökiga och ökade förväntningar på barnens självständighet (jfr, Hellman, 2010) vilket gör det intressant att reflektera över hur till synes praktiska och ekonomiska faktorer får konsekvenser för barnsynen.

Mitt resultat visar i linje med tidigare forskning att det är just denna typ av självkontrollerande och självgående förmågor som får högst status i förskolans verksamhet (jfr. Hellman, 2010; Tullgren, 2003). Mitt resultat visar även ett visst samband mellan disciplinerande handlingar och stressiga situationer. Exemplet när Malin blir placerad på en stol för att hon springer runt, eller när Miriam blir kallad ”en liten” är två situationer då pedagogen verkar vara stressad och synbart upptagen med annat.

Ser vi barn och barndom som kontextuella och kulturella begrepp måste idén om det kompetenta barnet även diskuteras ur ett samhällsperspektiv. Den politiska dimensionen av barndomsdiskurser måste därmed tas i beaktande när vi vill förstå kategorin barn (James & James, 2004). Sjöberg (2014) ser en koppling mellan diskursen om det kompetenta barnet och en nyliberal samhällsutveckling, där utbildning och kunskap allt mer börjat betraktas som resurser på en internationell marknad och där eleven getts ett större ansvar för sitt eget lärande genom olika självstyrningstekniker (jfr, Tullgren, 2003). Enligt Sjöberg sammanfaller nyliberala och individualistiska samhällsidéer med det perspektivskifte som skett inom barndomsforskning. Jag menar här att synen på det ideala barnet som självständigt, självgående och självkontrollerande i linje med Sjöberg (2011; 2014) bör ställas i relation till samhällets individualiseringsprocesser i stort. När *alla* barn beskrivs som kompetenta

individer aktiveras universalistiska idéer som enligt min uppfattning riskerar att osynliggöra hur maktrelationer påverkar individen eller barnets position.

Barnen i min studie förväntades på samma sätt som barnen i Hellmans (2010) och Tullgrens (2003), studie vara självgående, men endast självgående i förhållande till vad som anses "normalt" utifrån barnets ålder eller kön. I förhållande till ålder framstod kompetens i mitt resultat som en gradvis utveckling av önskvärda förmågor och i förhållande till kön kunde vi se hur kraven på hur ansvarstagande och kompetent ett barn förväntades vara skiljde sig åt mellan könen. Mitt resultat visar på att det finns ett behov av att problematisera samhällsliga institutioners barnsyn. Ser vi till förskolan och dess uppdrag, visar de tendenser som framkommit av analysen, att pedagogisk personal måste få möjlighet att reflektera över hur föreställningar om det ideala barnet samverkar med faktorer som kön, ålder, ansvar och utveckling.

Fortsatt forskning

Det finns några spår i mitt resultat som vore intressanta att följa upp. Bland annat finns tendenser på att även etnicitet och språk spelar en roll i förhandlingen av barns positioner i barngruppen på förskolan och det hade därför varit intressant att utforska mer kring hur detta påverkar barns möjligheter att leva upp till normen om det ideala barnet. Ytterligare en aspekt som skulle kunna läggas till analysen som den här studien inte tar upp är klass, där jag anser att det skulle vara intressant att vidga undersökningen till olika socioekonomiska och geografiska områden.

Som tagits upp i diskussionen ovan angående relationen mellan stressiga situationer och barnsyn menar jag även att det finns anledning att vidare undersöka hur bilden av förskolan påverkar bilden av barnet. Hur konstrueras barn och barndom i förhållande till ett utbildningssystem som upplever sig själv i kris?

Referenser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur
- Ambjörnsson, F & Jönsson, M. (2010). *Inledning*. I Ambjörnsson, F & Jönsson, M. (red.) *Livslinjer. Berättelser om ålder, genus och sexualitet*. s. 7-21. Göteborg: Makadam
- Bartholdsson, Å. (2008). *Den vänliga maktutövningens regim - om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber
- Bengtsson, J. (2013). *Jag sa att jag älskade han men jag har redan sagt förlåt för det: ålder, genus och sexualitet i skolans tidigare år*. Diss. Linköping : Linköpings universitet, 2013. Linköping
- Björck, C. (2011). *Claiming Space: Discourses on Gender, Popular Music, and Social Change*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet, Höskolan för scen och musik. <http://hdl.handle.net/2077/24290>.
- Brembeck, H. Johansson, B. & Kampmann, J. (2004). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. Fredriksberg: Roskilde University press.
- Butler, J. (2007). *Genustrubbel. Feminism och identitetens subversion*. Göteborg: Daidalos
- Connel, R. (2009). *Om genus*. Göteborg: Daidalos
- Dovemark, M. (2007). *Etnografi som forskningsansats*. I Dimenäs, L. (red.) *Lära till lärare*. s.134-156. Stockholm: Liber
- Eriksson Bergström, S. (2013). *Rum, barn och pedagoger: om möjligheter och begränsningar i förskolans fysiska miljö*. Diss. Umeå : Umeå universitet, 2013. Umeå.
- Gitz-Johansen, T (2004): *The incompetent child: representations of ethnic minority children*. I Brembeck, H. Johansson, B. & Kampmann, J. (Red.). *Beyond the competent child: Exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*. s.199-228. Fredriksberg: Roskilde University press.
- Göteborgs stad. (2015). *Huvudrapport. Skillnader i livskvalité och hälsa i Göteborg*. Göteborg: Göteborgs stad
- Halldén, G. (2007). *Barndomens innebörder och barndomens metaforik*. I Halldén, G. (Red.). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. s.174-186. Stockholm: Carlssons
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. New York: Routledge

- Hellman, A. (2010). *Kan Batman vara rosa? Förhandlingar om pojkighet och normalitet på en förskola*. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 299). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hellman, A. Heikkillä, M. Sundhall, Jeanette. (2014). 'Don't be Such a Baby!' Competence and Age as Intersectional Co-markers on Children's Gender. *International Journal of Early Childhood*, 46 (3) s. 327-344
- Hellman, A. (2013). *Vardagsliv på förskolan ur ett normkritiskt perspektiv*. Stockholm: Liber
- James, A & James. L, A (2004). *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Jeffrey & Troman. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*. 30 (4), 535-548
- Johansson, T. (2009). Etnografi som teori, metod och livsstil. *Educare*. Malmö: Malmö Högskola
- Krekula, C. Närvänen, A. Näsman, E. (2005). Ålder i intersektionell analys. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* 2-3, 81-94
- Larsson, S. (2005). Om kvalitet i kvalitativa studier. *Nordisk Pedagogik* 25(1), 16–35.
- Mattson, T. (2010). *Intersektionalitet i socialt arbete. Teori, reflektion och praxis*. Malmö: Gleerups
- Nygren. R. (2004). *Något om konsten att bygga barnrättens ålderstrappa*. I Olsson, L. (red.). Barns makt. s.11-18. Uppsala: Iustus förlag
- Näsman, E. (2004). *Barn, barndom och barns rätt*. I Olsson, L. (red.). Barns makt. s.53-75 Uppsala: Iustus förlag
- Odenbring, Y. (2010). *Kramar, kategoriseringar och hjälpfröknar: könskonstruktioner i interaktion i förskola, förskoleklass och skolår ett*. Diss. Göteborg : Göteborgs universitet, 2010. Göteborg.
- Odenbring, Y. (2014b). *Gender, Order and Discipline in Early childhood Education*. *International Journal of Early Childhood*, 46 (3), 345-356.
- Oswell, D. (2013). *The Agency of Children. From Family to Global Human Rights*. New York: Cambridge University Press.
- Pramling Samuelsson, I. Williams, P. Sheridan, S. (2015). Stora barngrupper i förskolan relaterat till läroplanens intentioner. *Tidsskrift för nordisk barnehageforskning/Nordic Early Childhood Education Research Journal*, 9 (7), 1-14.

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Sjöberg, L. (2011). *Vygotskij goes neoliberal: Den ideala eleven och läraren i lärarutbildningens examinationspraktik*. *Utbildning & Demokrati*, 20 (2) s.49-72

Sjöberg, L. (2014). The construction of the ideal pupil - teacher training as a discursive and governing practice. *Education Inquiry*, 5(4). 517-533 Doi:10.3402/edui.v5.23136

Sverige. Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98*. ([Ny, rev. utg.]). Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014). *Barn och grupper i förskolan 15 oktober 2014, tabell 2B*. Hämtad 2015-11-02, från <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/forskola/barn-och-grupper>

Tullgren, C. (2003). *Den välreglerade friheten* [Elektronisk resurs] : att konstruera det lekande barnet. Diss. Lund : Univ., 2003. Malmö.

UNICEF Sverige (2009). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige.

Vetenskapsrådet. (2011). *God Forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet

Bilaga I.

Information till vårdnadshavare på avdelningen

Jag kommer under VT 2015 genomföra en mindre studie på ditt/ert barns avdelning. Undersökningen är en del av ett fördjupningsarbete inom min masterutbildning i barn och ungdomsvetenskap vid Göteborgs Universitet. För att kunna genomföra detta arbete behöver jag göra observationer i förskolans verksamhet och jag vill därför informera er om studiens syfte och genomförande.

Undersökningen består av deltagande observationer. Vilket innebär att jag kommer att finnas med i verksamheten på ditt/ert barns avdelning under dagen och delta i samt observera de vardagliga aktiviteterna. Fokus för observationen är den pedagogiska verksamheten. Syftet är att undersöka hur föreställningar om kön, ålder och barns kompetens uttrycks i förskolans praktik. Observationerna kommer att dokumenteras med hjälp av anteckningar.

Studien följer Vetenskapliga rådets regler gällande forskningsetiska principer. Detta innebär att deltagandet i undersökningen är frivilligt och att alla deltagare har rätt till information om studiens syfte. Det innebär också att alla deltagare i undersökningen är garanterade anonymitet, alla namn på förskolor, barn och pedagoger kommer att fingeras i texten. Resultatet av studien kommer att användas i ett mindre fördjupningsarbete samt i min magisteruppsats.

Är ni intresserade av att läsa studien eller om ni har några frågor är ni välkomna att kontakta mig på mail: almlina@student.gu.se

För samtycke om ert barns deltagande i undersökningen vänligen fyll i nedanstående talong och lämna till personalen på ditt/ert barns avdelning.

Tack!
Lina Alm

✂ _____

☐ Jag har fått information om undersökningen och samtycker till att mitt barn får delta i studien.

☐ Jag har fått information om undersökningen och samtycker inte till att mitt barn deltar i studien.

.....
Barnets namn

.....
Vårdnadshavare

.....
Förskolans namn

.....
Vårdnadshavare

.....
Datum



**INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK,
KOMMUNIKATION OCH LÄRANDE**